

FILOSOFIA, TEORIA E METODOLOGIA NA EDUCAÇÃO E NA CIÊNCIA: RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

FILOSOFÍA, TEORÍA Y METODOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN Y LA CIENCIA: RELACIÓN
INDISOLUBLE EN LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y SUS IMPLICACIONES PARA LA
FORMACIÓN DE PROFESORES

PHILOSOPHY, THEORY AND METODOLOGY IN EDUCATION AND SCIENCE:
INDISSOCIABLE RELATION IN EDUCATIONAL LINGUISTICS AND ITS IMPLICATIONS FOR
TEACHER TRAINING

Amanda Machado Chraim^{*}

Universidade Federal de Santa Catarina

Rosângela Pedralli^{}**

Universidade Federal de Santa Catarina

Sabatha Catoia Dias^{*}**

Universidade Federal do Rio Grande

RESUMO: Tomando como pressuposto a correlação indissociável entre ciência e educação, tanto na atuação docente quanto na atuação do pesquisador que toma problemas educacionais como objeto, o artigo apresenta uma elaboração teórica pautada no

^{*} Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Linguística (Gepel).

^{**} Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, professora adjunta do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas da mesma instituição e vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Linguística (Gepel). E-mail: rosangela.pedralli@ufsc.br.

^{***} Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, professora adjunta do Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Linguística (Gepel).

materialismo histórico-dialético e centrada na educação linguística. Para tal, assume como ponto de partida o consenso presente no debate desse campo de que teoria e prática seriam duas faces dos processos educativos conciliáveis ou elegíveis uma ou outra como prioritária, o que é identificado como aspecto a ser superado. Nessa direção, a questão “Como avançar em relação a essa dicotomia tão presente nos espaços educacionais?” é mote para a organização da reflexão e para a defesa de que a compreensão dos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos, e dos embates nos campos educacional e científico são condição para uma formação que se queira humanizadora também no caso de professores e pesquisadores envolvidos com temáticas próprias da educação, para o que a assunção de um modelo dialético para pensar o trabalho de ensino e de pesquisa na educação linguística parece ter muito a contribuir.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Ciência. Educação linguística. Formação de professores.

RESUMEN: Con base en la indisoluble correlación entre ciencia y educación —tanto en la actuación docente como en la del investigador que toma problemas educativos como objeto de estudio—, este artículo presenta una elaboración teórica basada en el materialismo histórico-dialéctico, centrada en la educación lingüística. Se parte del consenso presente en este campo, según el cual la teoría y la práctica suelen tratar-se como dos caras conciliables o como opciones excluyentes, donde una es prioritaria. Esta visión se identifica como un aspecto a superar. A partir de la pregunta “¿Cómo avanzar en relación con esta dicotomía tan presente en los espacios educativos?”, el artículo organiza su reflexión en defensa de la comprensión de los fundamentos filosóficos, teóricos y metodológicos, así como de los debates en los campos educativo y científico. Se argumenta que esta comprensión es una condición esencial para una formación humanizadora, incluida la de docentes e investigadores implicados en cuestiones educativas. En esta perspectiva, se propone la adopción de un modelo dialéctico para pensar el trabajo de enseñanza e investigación en educación lingüística como una contribución relevante.

PALABRAS CLAVE: Educación. Ciencia. Educación lingüística. Formación de profesores.

ABSTRACT: Taking into consideration the assumption that the inseparable correlation between Science and Education, both in teaching and in the researcher’s performance that takes educational problems as an object, the article presents a theoretical elaboration based on the historical-dialectical materialism and focused on educational linguistics. To do so, it takes as a starting point the consensus present in the debate in this field that theory and practice would be two sides of the educational processes that can be reconciled or the possibility of one or the other being elected as a priority, which is indicated as an aspect to be overcome. In this direction, the question “How to advance in relation to this dichotomy so present in educational spaces?” is the motto for the organization of the reflection and for the defence that the comprehension of the philosophical, theoretical and methodological foundations, and of the clashes in the educational and scientific fields are conditions for a formation that is intended to humanize also in the case of teachers and researchers involved with issues related to education, for which the assumption of a dialectic model to think about the work of teaching and research in educational linguistics seems to have much to contribute in the direction of the mentioned overcoming.

KEYWORDS: Education. Science. Educational linguistics. Teacher training.

1 INTRODUÇÃO: TEORIA E PRÁTICA NA ATIVIDADE HUMANA

As tentativas de cisão e os processos de redialetização de teoria e prática são, em boa medida, uma dimensão nodal da filosofia moderna. Esse movimento reverbera de forma mais ou menos direta tanto no campo científico quanto no campo educacional¹, uma vez que “Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana” (Saviani, 2008, p. 108). No modo de sociabilidade vigente, entretanto, prevalece a concepção historicamente determinada de “[...] *práxis* fragmentária, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue” (Kosik, 1976 [1963], p. 10). Essa concepção prevalecente, que avaliza a cisão entre teoria e prática por identificar a realidade com os fenômenos em si – e, ao fazê-lo, permite que os sujeitos fiquem circunscritos à dimensão empírica, estabelecida justamente pela separação entre trabalho

¹ Ao longo deste artigo, sustentamos a distinção entre ciência e educação pelo fundamento materialista histórico e dialético, sob o qual tal distinção se constitui pela natureza da atividade principal de cada uma delas: na ciência, a produção do conhecimento; na educação, a de apropriação do conhecimento como resultado da ação de ensino por sujeitos mais experientes. Não desconsideramos, contudo, que, em certa medida, a Educação seja um importante campo de produção de conhecimentos científicos.

manual e trabalho intelectual, prática e teoria, a *práxis utilitária* (Kosik, 1976 [1963]) –, serve à manutenção do capitalismo, tendo matriz conservadora, portanto. Para funcionar dessa forma, naturaliza-se a mencionada separação e, com ela, a centração na práxis dos fenômenos, porque “[...] aqueles que efetivamente determinam as condições sociais se sentem à vontade, qual peixe n’água, no mundo das formas fenomênicas desligadas de sua conexão interna e absolutamente incompreensíveis em tal isolamento” (Kosik, 1976 [1963], p. 10).

Contrariamente a essa visão, a verdadeira concepção de *práxis* está em associação à categoria de *totalidade*, a partir da qual a realidade é assumida como síntese dialética entre fenômenos e sua dimensão essencial. Na base dessa compreensão está a identificação de que “[...] a ação humana é uma atividade adequada a finalidades, isto é, guiada por um objetivo que procura atingir” (Saviani, 2008, p. 108); ou, por outra, a tendência à abstração não é um exercício artificial e tampouco imanente do pensamento, tendo origem na sua função prática (Kosik, 1976 [1963]) e pautada na premissa de que “[...] teoria e prática são termos opostos que se incluem, abrindo caminho para a consideração da unidade entre teoria e prática” (Saviani, 2008, p. 109).

Essas duas formas coexistentes de tomar a relação entre teoria e prática, a primeira de base conservadora e a segunda de base transformadora/revolucionária, têm sua face mais evidente no debate filosófico, como já mencionamos. Esse debate, entretanto, como não poderia deixar de ser, expande-se e envolve as reflexões e a natureza das atividades de professores e pesquisadores, especialmente daqueles que tomam como objeto de investigação o processo educacional. Isso porque, dentre outros motivos, a atuação docente e a atuação do pesquisador sobre educação (linguística, no âmbito deste artigo) sempre significa a correlação indissociável entre ciência e educação. Eis nossa defesa e o ponto fundamental de nossa elaboração neste trabalho.

Para isso, movidas pelo reconhecimento de que parece grassar também no contexto de educação linguística algum consenso de que teoria e prática são duas faces dos processos educativos a carecerem de conciliação ou, ainda, a demandarem a eleição da face a ser priorizada, como é o caso de tendências pedagógicas hegemônicas que apostariam no verbalismo – a educação tradicional – e no ativismo – as alternativas inovadoras ou a tecnicista –, buscamos produzir uma reflexão teórica a partir da questão “Como avançar em relação a essa dicotomia tão presente nos espaços educacionais?”. Nesse intento, assumimos duas dimensões em relação, entendendo-as como centrais tanto na formação inicial e continuada de professores quanto na formação de pesquisadores com objetos afetos à educação, quais sejam: (i) compreensão para a superação dos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos e, com eles, do embate entre as duas tendências subjacentes a tal aparente dicotomia nos campos educacional e científico; e (ii) assunção de um modelo dialético para pensar o trabalho de ensino e de pesquisa na educação linguística. A organização do artigo em seção única após esta de introdução, seguida das considerações finais, busca dar visibilidade a isso.

2 CIÊNCIA E FILOSOFIA: RELAÇÕES INDISSOCIÁVEIS TAMBÉM NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Assumimos, neste estudo, que o trabalho educativo, para ser desenvolvido de forma consequente – o que, para nós, implica na garantia da aprendizagem, por meio do ensino, de conhecimentos sistematizados que incidam na formação da consciência histórica –, deve pautar-se numa organização didática fundamentada em pressupostos reconhecidos e assumidos pelos docentes. Assim, nesta extensa seção, damos enfoque à articulação intrínseca existente entre filosofia, teoria e metodologia, fazendo-o por meio de retomada daquelas que são as concepções prevalentes no campo da educação linguística, ainda que as discussões científicas se limitem, em muitos contextos, ao nível da teoria, e na escola, mais especificamente, as dimensões técnicas é que têm ocupado lugar central (Martins, 2010), relegando o trabalho docente a um exercício técnico-manual.

Levando-se em conta que, quaisquer que sejam os pressupostos teóricos, há, na sua base, fundamentos de caráter filosófico afetos a questões de ordem mais ampla – o que é o sujeito, a sociedade, o conhecimento, e a que servem, por exemplo –, dar tratamento ao que é específico do campo escolar perpassa, necessariamente, sua relação com o campo científico, o reconhecimento de quais são tais fundamentos que sustentam as teorias, sejam elas pedagógicas ou próprias de cada campo do conhecimento do qual, no currículo escolar, são selecionados conceitos específicos. O desvelamento de tais relações deve ser compromisso, assim, de uma elaboração engajada em incidir numa formação docente que objetive o desenvolvimento intelectual dos profissionais da educação: a dialética entre filosofia, teoria e metodologia é, pois, nosso foco nesta seção.

2.1 FILOSOFIA: ELEMENTOS EM DIALÉTICA PARA PENSAR A EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA NO ÂMBITO DO TRABALHO EDUCATIVO E CIENTÍFICO

Assumindo-se desde o princípio a indissociabilidade entre teoria e prática, e entendendo-se que as teorias estão fundamentadas em pressupostos filosóficos, os quais passam por um desenvolvimento e uma sistematização bastante robustos ao longo da história, torna-se determinante o reconhecimento das ‘raízes’ de cada teoria para que a sua assunção não se dê de maneira ingênua e a-crítica – e, conseqüentemente, incoerente –, permitindo-se, assim, que os encaminhamentos metodológicos delas decorrentes sejam compreendidos também à luz das concepções com as quais estão implicados.

Tonet (2013), ao discutir os padrões científicos, afirma que o paradigma moderno estabeleceu uma profunda cisão entre filosofia e ciência, retirando da primeira o papel fundamental que exerceu desde a Antiguidade até o final da Idade Média, ficando a produção do conhecimento a cargo das diversas ciências particulares: o papel da filosofia passou a ser apenas o de vigilância epistemológica e de síntese geral. Os motivos e os resultados dessa cisão, não podemos deixar de sublinhar, estão alinhados aos preceitos burgueses de subordinação da ciência ao capital, tornando-a força produtiva direta, sendo tratada indistintamente como ‘tecnologia’ (Andery *et al.*, 2014) – a filosofia importa pouco para esse tratamento técnico oferecido à ciência.

A partir de nosso alinhamento ao padrão epistemológico marxiano, entretanto, entendemos que tal ruptura – que implica na reificação das teorizações, tomadas em si mesmas no âmbito científico –, quando submetida a uma análise dialética, torna-se impossível de se concretizar, já que, na origem, filosofia e ciência “[...] não são dois momentos separados ou apenas superficialmente relacionados. São dois momentos intrinsecamente articulados, que, sem perder a sua especificidade, constituem uma unidade indissolúvel no processo de produção do conhecimento [...]” (Tonet, 2013, p. 76). É assim que o paradigma marxiano se pauta numa ontologia do ser social como condição para lidar com questões relativas ao conhecimento, considerando-se que não é possível dar tratamento científico a elementos da realidade sem que essa realidade seja compreendida na sua totalidade, já que, conforme célebre citação de Marx (2008 [1859], p. 47), “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”. Esta tese, de acordo com Engels (2008 [1859], p. 276), de que todas as ideias teóricas (e as relações sociais, os sistemas religiosos e jurídicos) “[...] que brotam na história somente podem ser compreendidas quando forem compreendidas as condições materiais de vida da época em questão e quando se conseguir explicar tudo aquilo por essas condições materiais [...]”, foi uma descoberta que revolucionou todas as ciências históricas – e todas as ciências que não são naturais são históricas.

A partir de tais pressupostos, propomos um breve exercício analítico de desvelamento, nas principais teorias desenvolvimentais e linguísticas, do que são as suas premissas filosóficas, de modo a apontar os limites e as fragilidades de teorizações delineadas a partir de uma cisão ou de um escamoteamento de tais premissas, indicando a sua superação por meio de uma perspectiva ontológica de conhecimento.

Para uma das mais reconhecidas proposições sobre o desenvolvimento humano, o comportamentalismo ou behaviorismo, o qual rejeita a existência de saberes inatos aos sujeitos, o conhecimento constitui-se como produto da interação do organismo com seu meio através de condicionamentos estímulo-resposta-reforço (Finger, 2017). Para uma ciência do comportamento, explica Skinner (2005 [1950], p. 105), o interesse está em verificar, por meio de métodos de observação, “[...] se um organismo saliva ou não quando um sino toca, ou pula em direção a um triângulo cinza, ou diz *bik* quando se lê *tuz* em um cartão, ou ama alguém que se parece com sua mãe [...]”. Arelada a esse ideário está uma ideia de língua contraposta ao indivíduo, “[...] como norma inviolável e indiscutível, à qual só lhe resta aceitar. [...] O indivíduo recebe o sistema da língua da coletividade de modo totalmente pronto [...]” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 156-7). O critério linguístico único, nesta perspectiva, de acordo com Volóchinov (2017 [1929]), é de correto e incorreto, sendo a correção linguística entendida como “[...] a correspondência de uma dada forma ao sistema normativo da língua”. É possível, já aqui, depreender possíveis encaminhamentos metodológicos de um ensino escolar pautado numa fundamentação comportamentalista de desenvolvimento humano e de língua, mas este será o foco da próxima subseção deste artigo.

Tais relações do indivíduo com o ambiente a partir de um conjunto limitado de operações de associação não dariam conta, no entanto, para uma outra perspectiva, a inatista ou apriorista, de explicar a linguagem humana, a qual estaria situada no âmbito da cognição (Quadros, 2017). O gerativismo, responsável por essa concepção, é caracterizado, conforme Quadros (2017, p. 41), “[...]”

pela busca da elucidação da natureza das línguas naturais, mais especificamente do que consiste o conhecimento de que o ser humano dispõe quando utiliza qualquer língua natural”. Vê-se, desse modo, a tratativa naturalizante em torno da linguagem, conforme se observa neste excerto de Oliveira e Quarezemin (2020, p. 8), em que definem as línguas como “[...] um objeto lógico-matemático, assim como a gravidade ou o sistema circulatório sanguíneo, que se manifestam na nossa mente/cérebro. Têm propriedades que caracterizam a espécie humana. [...] As línguas humanas são parte da nossa biologia [...]”. A interação entre fatores ambientais e biológicos, assim, é a chave para as proposições sobre desenvolvimento humano à luz desse ideário – a aproximação, pois, com a perspectiva interacionista está dada.

Aquilo que une inatistas e interacionistas ou construtivistas – em consonância com Duarte (2008), utilizamos como sinônimos os termos interacionismo e construtivismo, considerando que ambos se referem a um mesmo modelo epistemológico e se utilizam dos pressupostos piagetianos – é o modelo biologicista, naturalizante. Desse modelo também não escapa, é claro, a vertente comportamentalista, e basta a análise dos seus experimentos empíricos, os quais lidam quase indistintamente com animais e seres humanos, para que se verifique isso.

No que se refere à língua, inatistas e construtivistas a consideram por meio de princípios que Volóchinov (2017 [1929]) identifica como ‘subjativismo individualista’, para o qual o psiquismo individual constitui a fonte da língua – as leis da criação linguística são leis individuais e psicológicas, e o enunciado seria uma expressão da consciência individual. Ainda segundo esse filósofo, é no terreno do idealismo que se formaram as teorias da expressão, para as quais se “[...] pressupõe invariavelmente um certo dualismo entre o interior e o exterior e uma certa primazia do interior, pois todo o ato de objetivação (expressão) ocorre de dentro para fora. As suas fontes encontram-se no interior” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 203).

Em ambas as tradições – empirista e positivista – às quais se vinculam as perspectivas referenciadas, as teorias se reduzem ao exame das formas dadas de um objeto, e o pesquisador descreve-o detalhadamente, construindo modelos explicativos para dar conta de seu movimento observável, à base de hipóteses que apontam relações de causa e efeito (Netto, 2011). O foco está, portanto, no fenômeno aparente, e toda a ciência moderna está fundada em uma teoria do conhecimento que parte de uma forma do ser social já bastante avançada, a forma burguesa (Tonet, 2013), naturalizando-a, portanto, tomando-a como realidade intransponível e, para tal, o movimento dinâmico da história, esta que é produzida por seres humanos por meio da luta de classes, é subtraído. Importaria pouco ao campo linguístico discussões desse caráter, visto que, “[...] as estruturas linguísticas se tornam autossuficientes e se resolvem em composições autônomas, independentes da realidade objetiva e da ação social dos indivíduos” (C. Martins, 2012, p. 184-185).

A visão social de mundo (Löwy, 2015 [1985]) conservadora, dessa forma, é um dos pilares filosóficos da ciência moderna, a partir da qual são desenvolvidos os conhecimentos científicos que tomam parte nos currículos escolares. Ainda que a virada pós-moderna, identificada ao historicismo e à exacerbação de seus princípios relativistas, tenha como uma de suas bandeiras a crítica ao positivismo, adere-se a um movimento conservador quando rejeita a objetividade e a universalidade do conhecimento, princípios determinantes para a produção científica engajada com a ruptura pela raiz da organização social que, pela personalização do capital, coisifica os seres humanos (Kosik, 1976 [1969]). Para essa perspectiva, a teoria científica limita-se à “[...] construção de enunciados discursivos sobre os quais a chamada comunidade científica pode ou não estabelecer consensos intersubjetivos, verdadeiros jogos de linguagem ou exercícios e combates retóricos [...]” (Netto, 2011, p. 20).

Tendo em vista, a partir do materialismo histórico e dialético, que “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” (Marx, 2008 [1859], p. 47), torna-se inviável lidar com a produção intelectual para além da aparência sem que sejam alcançadas as determinações próprias do modo de produção da vida material – a condição de classe aí implicada. Tal condição sempre interveio decisivamente na elaboração do conhecimento, ainda que esse fato seja costumeiramente rejeitado, desconhecido ou escamoteado (Tonet, 2013), em nome de uma pseudoneutralidade ou da própria negação da categoria ‘classe social’. O que o padrão ontológico marxiano faz, como aponta Tonet (2013, p. 107), é admitir de modo explícito a condição de classe: “Essa admissão é ainda mais clara quando se trata da perspectiva da classe trabalhadora, pois esta é afirmada, a partir da entrada em cena do proletariado, como condição essencial para a produção do conhecimento o mais verdadeiro possível”.

Parece-nos inverossímil, desse modo, lidar com conhecimentos específicos de uma área a partir de fundamentações naturalizantes ou idealistas da vida humana sem que esses fundamentos sejam reconhecidos como limitadores de uma produção científica compromissada em chegar à essência dos fenômenos sociais. Considerar o sujeito fora da dinâmica histórica na qual ele é engendrado é puro artificialismo, já que a sua própria consciência é, desde o início, como colocam Marx e Engels (2007 [1845-6], p. 34), ‘contaminada’ pela matéria, que “[...] se manifesta sob a forma de camadas de ar em movimento, de sons, em suma, sob a forma da linguagem”. A linguagem, continuam os filósofos, “[...] é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio [...]” (Marx; Engels, 2007 [1845-6], p. 34-35). Desde o início, portanto, a consciência é já um produto social – para entendê-la, compreendendo-se também a linguagem, é preciso, pois, ampliar as investigações para o âmbito social mais amplo, complexificando-as, abrindo-se mão, assim, de uma abordagem meramente fenomênica.

Restabelecer os vínculos entre filosofia, teoria e metodologia no âmbito da pesquisa e do ensino de linguagem implica, primeiramente, localizar-se diante da luta de classes, dada a impossibilidade de dar tratamento a aspectos teóricos da linguagem sem que se toque no empreendimento social e histórico do desenvolvimento humano e da formação de consciência individual e coletiva, aspectos que tangem à filosofia. Como estabelece Volóchinov (2013 [1930], p. 195), qualquer signo ideológico – e a palavra é o signo por excelência – “[...] sendo produto da história humana, não só reflete, mas inevitavelmente *refrata* todos os fenômenos da vida social”, de modo que “[...] num *único signo* se refletem e acompanham-no *relações de classe diversas*”, fato que aponta para o alijamento das teorizações que se sentem autorizadas, em nome da conservação do estado de coisas, a ignorar a história, “[...] este mar eternamente agitado pela *luta de classe*, que não conhece quietude, não conhece paz” (Volóchinov, 2013 [1930], p. 196, grifos no original).

2.2 TEORIA: ELEMENTOS EM DIALETICA PARA PENSAR A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NO ÂMBITO DO TRABALHO EDUCATIVO E CIENTÍFICO

Tendo desvelado os pressupostos filosóficos das principais teorias desenvolvimentais e linguísticas e, conforme já mencionado, para uma compreensão da indissociável correlação entre ciência e educação, neste momento intentamos, a fim de dar prosseguimento à reflexão proposta neste artigo, desnudar os fundamentos pedagógicos das teorias linguísticas prevaletentes no campo da educação linguística no cenário nacional, bem como de seus encaminhamentos metodológicos.

Para tanto, partimos da compreensão incontestada de que toda elaboração teórica sobre educação linguística alinha-se a pressupostos pedagógicos determinados que, por sua vez, fundamentam-se em visões de mundo específicas – conservadoras ou transformadoras –, traduzidas em correntes filosóficas, tal qual exposto na subseção precedente a esta. Isso porque dar tratamento a ensino de língua implica, dentre outras, compreensões prévias acerca de escola, professor, aluno, ensino, aprendizagem, formação humana, função social da escola, conceitos estes derivados do campo pedagógico – e não do campo linguístico –, responsável por elaborações teóricas concernentes à especificidade do processo educativo.

Assim, assumimos que a educação em linguagem ancora-se em formulações teórico-pedagógicas, para além de uma formulação teórico-linguística, uma vez que ensino de língua não é uma questão circunscrita à Linguística; precisamente, é temática da Educação em correlação com os preceitos da Linguística (e, por extensão, da Literatura). Conforme pondera Luiz Percival Leme Britto em *live* realizada pela Abralín no ano de 2020, “[...] é absurdamente necessário um diálogo [da Linguística] com a Educação. [...] Enquanto as áreas do conhecimento tratarem de ensino independentemente da Educação, não chegaremos a um bom termo” (Leituras..., 2020). Em aproximação ao autor, consideramos que as tratativas científicas ocupadas com o ensino que alçam a objeto de estudo a língua em si e por si, fazem-no em um movimento asséptico, tendo em vista a autonomização produzida entre educação linguística e seus condicionantes sociais estruturais; portanto, a partir de um viés a-histórico e naturalizante que toma como ponto de partida a língua e/ou a teoria linguística, quando essas são, na realidade, fenômenos históricos conformados em discursos e em objetos culturais, produtos da atividade humana.

Em se tratando das teorias linguísticas prevaletentes no campo de discussão sobre ensino e aprendizagem de língua, categorizamo-las, para esta apresentação, em dois grupos, justificados pela maneira como tomam a língua: de um lado, as teorias de cunho comportamentalista e inatista, que concebem a língua na sua imanência, na abstração; de outro, as teorias de cunho sociologista, para as quais a língua é um objeto social. Dentre as primeiras, estão a teoria gramatical normativista e a teoria gerativista, respectivamente, já mencionadas na subseção anterior; nas últimas, incluem-se as teorias derivadas dos postulados sobre gêneros do discurso e aquelas decorrentes dos estudos do letramento.

Com relação à teoria gramatical normativa, de base comportamentalista, a língua é tomada como um conjunto de normas prontas e acabadas que devem ser assimiladas pelos indivíduos por meio de sua interação com o meio. Nessa perspectiva, as variedades linguísticas são associadas com a noção de erro, em contraposição ao ‘certo’ derivado da língua padrão imposta à sociedade. Consequentemente, dicotomias (certo/errado, feio/belo etc.) insurgem com vistas a imputar às classes sociais crenças, valores, visões de mundo burguesas, sob o manto de uma pretensa neutralidade, contudo em uma posição de pró-manutenção do *status quo*, tendo em vista que tal neutralidade é uma impossibilidade na origem, conforme explica Volóchinov (2017 [1929], p. 36, grifos no original): “*A palavra é o fenômeno ideológico por excelência*”.

Essa perspectiva normativista, ainda presente em muitos bancos escolares, tal qual adverte Britto (2012), calca-se no modelo da pedagogia tradicional, derivação da chamada pedagogia da essência, a qual assume o homem na dimensão do espírito que pensa, no mundo das ideias (Cf. Suchodolski, 2002 [1960]). Na pedagogia tradicional, a escola é concebida como instrumento para solução do ‘problema da ignorância’ via instrução, cuja responsabilidade é do professor que, em sendo detentor dos conhecimentos historicamente acumulados, transmite-os ao aluno que têm como atividade aprender ‘passivamente’. Nessa teoria pedagógica, como explicita Saviani (2008 [1983]), encontra-se ausente uma perspectiva historicizadora da educação, uma vez que desconhece (ou mascara?) seus condicionantes históricos e sociais, concebendo, portanto, sociedade e educação como autônomos absolutos, em movimento a-historicizante aproximado ao da denominada pedagogia nova, da qual parecem derivar os encaminhamentos metodológicos propostos pela teoria linguística que advoga o ‘levar ciência para a escola’, de cunho gerativista, assim como pelas teorias de base sociologista, como assim as intitulamos neste artigo.

De acordo com Saviani (2008 [1983]), a pedagogia nova², cuja face mais evidente ficou conhecida como ‘movimento escolanovista’, diferentemente da pedagogia tradicional, advoga não pela intelectualização dos indivíduos via apropriação de conhecimentos acumulados, mas pela adaptação dos sujeitos ao meio social, enfocando, para tanto, o aspecto biopsicológico da sociedade, da educação e da escola. Isso porque essa teoria pleiteia um tratamento diferencial a partir da consideração das diferenças individuais dos sujeitos, sob o argumento de que todos são essencialmente distintos, únicos e irrepetíveis. Por centrar-se na existência individual, na atividade singular, é tomada por Saviani (2008 [1983]), apoiado em Suchodolski (2002 [1960]), como equivalente à pedagogia da existência, assumindo que a educação (no nosso caso, linguística) deve ser orientada para/pelo interesse dos alunos, os quais são o centro do processo educativo, alijando o professor daquilo que lhe cabe, o ensinar, posto que sua função restringe-se ao estimular, orientar a aprendizagem dos alunos os quais têm de construir seus próprios conhecimentos, aprender um método de aprendizagem; eis, pois, o foco no propalado lema ‘aprender a aprender’ (Duarte, 2013 [1993]).

A pedagogia da existência, de inspiração experimental, baseia-se, especialmente, em contribuições das áreas da Biologia e da Psicologia, sobremaneira no que diz respeito ao diálogo com a teoria construtivista de base piagetiana, com a qual dialoga a teoria linguística orientada pelo ‘levar ciência para a escola’, consubstanciada em Oliveira e Quarezemin (2020), em uma abordagem naturalizante em torno da linguagem, da qual derivam encaminhamentos metodológicos orientados para o desenvolvimento de uma educação científica no interior da escola, cujo objeto de conhecimento é o ‘fazer ciência’ por meio do trabalho com a gramática, ancorada em uma lógica formal positivista.

Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que os alunos devem experienciar o método dedutivo de conhecimento, composto pelas etapas de elaboração, testagem, corroboração/refutação, reformulação, as quais mobilizariam o espírito científico dos aprendizes,

² Importa registrar que, hoje, há derivações do movimento da pedagogia nova reunidas nas denominadas pedagogias do ‘aprender a aprender’, tais como a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo, o construtivismo, entre outras, conforme propõe Duarte (2013 [1993]).

estimulando-os a pensar e a se posicionar frente aos que lhes é apresentado. Nota-se, aqui, uma evidente dissolução entre as atividades de pesquisar e de ensinar, que culmina na artificialização desta última, como previne Saviani (2008 [1983]).

De acordo com Teles e Lopes (2018), encaminhar o trabalho educativo à luz do ‘levar ciência para a escola’ implica o deslocamento da posição do professor e do aluno em sala de aula, dissociando o primeiro da função de transmitir conhecimentos, a fim de tomá-lo como orientador da atividade do aluno, tornando este último, por sua vez, protagonista de seu processo de aprendizagem científica via construção de conhecimento, corroborando os preceitos da pedagogia da existência.

Com relação ao espaço de ensino e aprendizagem delineado por esse modelo – o laboratório de investigação linguística –, Teles e Lopes (2008, p. 116) assumem que “[...] não é necessário nada mais do que o que há de mais comum em qualquer escola brasileira: papel, lápis, quadro, giz e bons palpites”. Destaca-se, aqui, a sugestão de um tratamento intuitivo dado aos fenômenos linguísticos, via palpites, sobre a língua materna, uma vez que se entende que a investigação linguística já faz parte do dia a dia de todos os falantes de uma dada língua, a qual não se alça a um objeto de estudo que tem de ser aprendido em razão de sua natureza inata. Tal abordagem aproxima-se, assim, das conhecidas atividades epilinguísticas, concebidas como “[...] aquelas que refletem sobre a linguagem, e a direção desta reflexão tem por objetivos o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que está engajado” (Geraldi, 1997, p. 190).

Geraldi (1997, 2010), fundamentado especialmente na teoria dos gêneros do discurso bakhtiniana, portanto constituinte do grupo das teorias sociologistas, conforme categorização proposta neste artigo, concebe a língua como objeto social, como interação, instituidora das relações humanas. Dessa compreensão derivam encaminhamentos metodológicos centrados no texto e no seu uso nas diferentes esferas sociais, sob a fundamentação de uma concepção discursiva, dos quais é possível inferir aproximação a uma concepção pedagógica de base escolanovista.

Tal associação se dá pois o autor em menção parece sugerir curvar a vara do ensino (pedagogia da essência) para a aprendizagem (pedagogia da existência), centrar o trabalho educativo no aluno (individualidade) em detrimento do conhecimento (produto histórico), relativizando as posições ocupadas por professor e aluno que, nessa abordagem, construiriam conhecimentos a partir de suas experiências e não a partir de verdades (ainda que não absolutas), tal qual é possível inferir a partir de sua reflexão acerca de atividades meta e epilinguísticas: “Se quisermos inverter a flecha do ensino, propugnando por um processo de produção de conhecimento e não de reconhecimento, é problemática a prática comum na escola de partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e, através de exercícios, fixar uma reflexão [...]” (Geraldi, 1997, p. 191).

Corroborando a análise desenvolvida por Silva (2020), nota-se que as atividades atinentes à transmissão de conteúdos correspondentes à estrutura e às categorias linguísticas, essencial para o conhecimento da língua, são apartadas em favor da reflexão sobre a língua em uso, afeta, portanto, à experiência e à vivência dos sujeitos com a língua, em um cenário em que não há objetos pré-definidos, tampouco um ponto de chegada pré-determinado, movimento análogo aos delineamentos metodológicos da pedagogia nova. Evidencia-se uma ênfase não no conhecimento genérico-humano, mas nos distintos conhecimentos dos variados grupos sociais em nome da diversidade dos modos de dizer, logo, dos modos de ser, congênere aos postulados pós-modernos que tendem a esvaziar os conteúdos escolares e a banalizar a ideia de cultura (Duarte, 2012). Nessa senda, aparecem os estudos do letramento que, assentados na Antropologia Cultural, surgem como uma possibilidade de teoria linguística prevalecente em programas formativos na perspectiva de língua como objeto social. Assim sendo, fundamentam discussões e elaborações sobre ensino de língua por intermédio dos denominados projetos de letramento, definidos como “[...] ferramenta que favorece uma aprendizagem contextualizada e, por isso, significativa” (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014, p. 7), a qual se dá na interação entre professor e aluno, ambos aprendizes que trocam saberes no processo de construção de conhecimento com o fim de atender a uma necessidade vinculada a uma prática social, característica de um trabalho educativo de cunho adaptativo, relacionado às demandas imediatas e pragmáticas do indivíduo, o que nos reporta ao escolanovismo e à pedagogia da existência. Importante registrar que tal alinhamento à pedagogia nova é assumido por Kleiman (2000) ao tratar dos projetos de letramento, enfocando as práticas de uso da língua e o objetivo, na escola, de criar necessidades de aprendizagem para os alunos, centro do processo educativo.

Compreendemos, pois, que ambas as correntes pedagógicas às quais se encontram alinhadas as teorias linguísticas prevaletentes no que diz respeito à educação em linguagem – pedagogia da essência e pedagogia da existência – submetem-se à lógica da adaptação, de modificações particulares nos comportamentos dos sujeitos, prisioneiros do pragmatismo e do mimetismo da vida comum, em um recrudescimento da cotidianidade presa à consciência reificada, abdicada de indagações filosóficas; em detrimento, pois, de uma lógica afeta à alteração das formas de ver e ser na vida.

Alternativamente a essa debilidade constatada nas correntes pedagógicas hegemônicas, insurge uma concepção que, incorporando as críticas de ambas as pedagogias elencadas, supera-as na busca por uma ‘educação voltada para o futuro’, tal qual assinala Suchodolski (2002 [1960]), materializando-se na teoria da pedagogia histórico-crítica proposta por Saviani (2013 [1991]), ancorada em uma visão de mundo revolucionária, calcada na filosofia materialista histórica e dialética, comprometida, desse modo, com a visão de mundo proletária e com um ideal formativo não adaptativo, mas transformador; centrada, por conseguinte, na socialização do conhecimento historicamente acumulado – da ordem das ciências, das artes, da filosofia –, imprescindível para a compreensão da essência da realidade natural e social, para além de sua aparência.

Avocamos, assim, uma acepção de educação linguística sob premissa filosófico-epistemológica marxista, que busca superar por incorporação dois movimentos implicados nos estudos relativos à educação em linguagem: (i) o enfoque na nomenclatura gramatical e (ii) o enfoque no modo de operar com os recursos linguísticos pela intuição. Isso porque a língua, entendida como produto da cultura e da atividade humana, não coincide com a língua aprendida e utilizada nas relações imediatas do dia a dia. Há, portanto, como esclarece Britto (2012), conhecimentos da língua que não se realizam nas práticas sociais triviais, nem se adquirem pela experiência imediata da cultura; essa é a língua a ser ensinada e aprendida na escola.

Isto posto, retornamos à indagação, a nosso ver, nodal no que compete à educação linguística, qual seja: para que serve a escola? Fundamentadas nas premissas de uma teoria pedagógica comprometida com uma formação humana com viés emancipatório, potencialmente revolucionária, respondemos decididamente que a escola serve para humanizar os indivíduos, “[...] com o propósito de produzir nos alunos o aumento das possibilidades de posicionamento livre e consciente perante as alternativas de futuro existentes na prática social” (Duarte, 2016, p. 139). Nesse sentido, a educação linguística não se apresenta sob o manto da pseudoneutralidade científica, tampouco apartada de questões políticas, reverberando seus pressupostos teórico-filosóficos nos espaços formativos específicos.

2.3 METODOLOGIA: ELEMENTOS EM DIALECTICA PARA PENSAR A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NO ÂMBITO DO TRABALHO EDUCATIVO E CIENTÍFICO

Em associação com o problema que move a elaboração que neste trabalho tentamos alcançar, ainda que com a brevidade possível no escopo de um artigo, tomamos metodologia nesta seção como resultado – assim como o são as ideias de modo geral – da produção humana historicamente, “[...] são a expressão das relações e atividades reais do homem, estabelecidas no processo de produção de sua existência” (Andery *et al.*, 2014, p. 14). Assim como as ideias, a ciência e, portanto, as premissas metodológicas “[...] exprime[m] condições materiais de um dado momento histórico” (Andery *et al.*, 2014, p. 15), sendo objeto, pelo menos supostamente, de modificação ou, ao menos, de indagação sobre fragilidades, limites, alcances, contribuições, já que “[...] o método não é único e não permanece exatamente o mesmo [...]” (Andery *et al.*, 2014, p. 16), justamente por refletir concepções sobre o ser humano, sobre a natureza, sobre a sociedade, sobre a realidade, enfim, o que na origem o faz não neutro, não técnico, não procedimental.

A superação dessa compreensão da metodologia como procedimento se torna imperativa também quando entendemos que sua ‘validação’ não se dá haurida da vinculação ontológico-epistemológica, filosófica em suma, da qual deriva. É, ao contrário, essa vinculação que, ao enfrentar o problema do conhecimento e, com ele, a resposta à pergunta mais elementar a esse problema ‘O que é a realidade?’ (Kosik, 1976 [1969]), dá as diretrizes a partir das quais um conjunto significativo de elementos é posto em relação: qual o polo regente do conhecimento – o sujeito ou o objeto?; O que se conhece?; Com qual objetivo se conhece – explicar, compreender, transformar?, dentre questões afins. Assim concebendo, é dessa, nessa e a essa relação que os métodos surgem, são originados e respondem, expressando sempre posições.

Não há distinção, cabe o registro, se tratamos de metodologia de pesquisa ou de ensino, ainda que não possa haver transposição – nunca é demais lembrar –, de metodologias de pesquisa para o campo educacional sem as mediações pedagógicas, do que tratamos na subseção imediatamente anterior. Há, contudo, especificidades muito próprias quando tomamos como ponto da reflexão o ensino ou a pesquisa; e, mais uma vez, se a pesquisa envolve o fenômeno educacional ou não. Isso porque, como temos buscado evidenciar, quando tomamos o processo educativo, seja porque a atividade principal que assumimos é a de ensinar ou seja porque, em nossa atividade como pesquisadores, temos como objeto a educação em uma de suas inúmeras delimitações possíveis, incluindo-se as afetas à educação linguística, não passaremos ao largo da reflexão proveniente desse campo específico, o da Educação. É esse campo que oferecerá as mediações fundamentais e elementares para quaisquer das escolhas que façamos no caso da consecução de projetos e trabalho educativos, ou dos fenômenos que tomarmos do âmbito educacional, no caso da pesquisa.

Faremos isso mesmo ao negar ou minimizar esse campo, porque, nas posições assumidas, há inclinações pedagógicas, inevitavelmente. Quanto mais reconheçamos as mediações pedagógicas presentes, pela apropriação dos elementos teórico-conceituais também da Educação, menor será o risco de recuarmos a propostas educacionais já superadas³ ou fortalecemos visões de mundo que combatemos discursivamente, como a conservadora. O risco da ignorância, nesse caso, é significativo e afeta diretamente, impossibilitando, desde a origem, o alcance das finalidades de nossas atividades, quer seja como professores quer seja como pesquisadores.

No caso específico da educação linguística, essa postura de negação ou de secundarização da centralidade das contribuições do conhecimento produzido na Educação para pensar *formas cada vez mais elaboradas de ensinar* (Saviani, 2015 [1984]) tem significado um elemento adicional às contradições próprias do campo. Essa postura revela sua face mais nítida na tentativa reiterada de proposição metodológica ou de defesa/retorno a propostas metodológicas hegemônicas tomando como elemento central (ou o único revelado) a teoria linguística de aderência. São inúmeros os casos em que se identifica, na história da alfabetização ou na história da disciplina de Língua Portuguesa, o esforço – artificial, por certo, e, em alguns casos, ingênuo – de fazer derivar diretamente da teoria linguística eleita uma metodologia para o ensino⁴, resultando, muitas vezes, por um lado, no reforço de práticas educativas voltadas a projetos formativos destoantes daqueles com os quais parecem estar comprometidas tais teorias ou, por outro lado, na defesa de retorno ao já superado, no mais das vezes com elementos de ‘novidade pedagógica’. Nesse sentido, é nodal o registro de que, se é impossível ensinar língua portuguesa nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental sem a contraparte de teoria(s) linguística(s), o é da mesma forma sem a tomada de posição em favor de uma teoria pedagógica, a qual, reforçando, envolve sempre a inclinação a uma visão social de mundo, pró-conservação do estado de coisas ou pró-transformação dele.

A partir disso, sintetizamos que as metodologias de ensino (mas não apenas elas, como já mencionamos) não são fenômenos hauridos da realidade social, da história, que possam ser tomados atomisticamente. Assumi-las dessa forma implica em sua fetichização, “[...] que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural [...]” (Kosik, 1976 [1963], p. 11) e, na correlação estreita com ela, na identificação dos processos educacionais⁵ também em língua, mas não somente, à pseudoconcretidade, da qual pertence, dentre outras dimensões, “O mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais” (Kosik, 1976 [1963], p. 11).

Nesse íterim, a formação e a atuação de professores resultam privadas daquilo que entendemos sua dimensão mais específica: o caráter de trabalho produtivo imaterial com vistas à formação humana; ou, nas palavras de Saviani (2015 [1984], p. 286), como atividade “[...] em que o produto não se separa do ato da produção. [...] o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo”. Ao mesmo tempo, privamos a formação e a atuação docente de sua dimensão mais geral, compartilhada: são também os professores trabalhadores em uma realidade em que o modo de produção é o capitalista, promotor da alienação por um sem-

³ Como é o caso, contemporaneamente, por exemplo, do retorno ao método fônico no caso da alfabetização, propalado pelo Plano Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019), e do movimento pró-ciência na escola como balizador para o ensino de língua portuguesa, ainda que negando o ensino como possibilidade e tomando a ciência como identificadora a uma única perspectiva epistemológica, a positivista.

⁴ A título de exemplificação, vale mencionar as sequências didáticas, propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) a partir da discussão sobre gêneros do discurso/textuais, ou os projetos de letramento (Kleiman, 2000).

⁵ Entendendo-os como envolvendo tanto o desenvolvimento de projetos educativos na forma de currículos quanto o trabalho educativo em si, planejado, organizado e sistematizado pelo professor (Moura *et al.* 2010).

número de razões, mas fundamentalmente porque é pautado na divisão social do trabalho, reificada porque naturalizada na cotidianidade. A atomização dos métodos, nessa direção, seja no ensino ou na pesquisa, é sempre, ainda que não resulte necessariamente de processo deliberado, um referendar das bases do sistema vigente e, com ele, de uma ferramenta a mais para impedir a formação da consciência (Marx, 2010 [1844]), por contribuir para a centração dos indivíduos em formação ou em atuação à *práxis* utilitária imediata e ao senso comum a ela correspondente, os quais “[...] colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporciona a *compreensão* das coisas e da realidade” (Kosik, 1976 [1963], p. 10).

Isso nos leva a uma importante questão: como as metodologias devem ser tomadas ao assumirmos compromisso ético com a formação de professores (inicial e continuada) e de pesquisadores? A nosso ver, se há, nesse modo de organização social, espaço para as instâncias formalizadas de formação atuarem em consonância com a possibilidade histórica de transformação social, para a qual a formação da consciência é, a um só tempo, ponto de partida e de chegada, ela reside exatamente no ponto de explicitação permanente e a todo o custo (Manacorda, 1989) da correlação dialética entre fenômeno e essência, possível na medida em que o fenômeno educacional seja tomado como aparência que, para ser compreendido em sua essência, portanto, necessariamente precisa ser tomado na *totalidade*, envolvendo a identificação das contradições que dele fazem parte, pela via da apropriação das mediações que permitem tanto tal identificação quanto tal tomada na/da realidade social (Marx, 2010 [1844]; Kosik, 1976 [1963]). Trata-se, assim, de um desafio permanente para tais instâncias.

3 À GUIA DE CONCLUSÃO

A organização estrutural deste artigo, coadunando com as reflexões propostas, articulou filosofia, teoria e metodologia em um movimento que parte dos pressupostos ‘enraizadores’ das proposições teórico-metodológicas afetas aos campos da Ciência e da Educação, sem perder de vista a dialeticidade própria de tais dimensões, o que confere uma tomada não linear, sobretudo porque ciência e filosofia constituem uma ‘unidade indissolúvel’ na produção de conhecimento (Tonet, 2013) e, acrescentamos, na transmissão e na apropriação dele. O compromisso, desse modo, deve ser o de explicitar os meandros dessa unidade, até o limite, de maneira a potencializar a viabilidade de docentes e pesquisadores compreenderem as suas escolhas metodológicas como resultados de um empreendimento em dialética, e não como procedimentos assépticos diante dos quais se fazem opções quase mecanizadas.

Fizemos, assim, partindo da indissociabilidade dessas dimensões, um percurso que buscou evidenciar não só a impossibilidade de se lidar com a educação linguística sem que sejam reconhecidas as especificidades próprias do campo da Educação, mas, sobretudo, buscamos trazer densidade a um posicionamento que desvela as implicações das escolhas que têm sido alçadas no cenário educativo voltado ao ensino e à aprendizagem de língua.

Defendemos, diante disso, ser parte de um compromisso contra-hegemônico o desenvolvimento de proposições científicas voltadas à formação docente que explicitem aquilo que tem sido desarticulado – em nome do que entendemos ser um projeto social no qual os professores têm o seu trabalho circunscrito ao ‘fazer’, a um trabalho manual, portanto –, a indissociabilidade entre filosofia, teoria e metodologia, de maneira a serem projetados, no que se refere especificamente à educação linguística, os fundamentos filosóficos a partir dos quais se colocam as teorizações sobre língua e sobre formação humana e os delineamentos metodológicos possíveis para que se mantenha a coerência e a consequência diante de tais fundamentos.

Ao serem reconhecidas em dialética, portanto, filosofia, teoria e metodologia, criam-se algumas das condições elementares para que as atividades de ensino e de pesquisa sejam elaboradas para além da pseudoconcreticidade, permitindo ao docente e ao pesquisador que se aproximem potencialmente de uma autonomia crítica, engajando-se conscientemente em uma visão social de mundo para a qual todo o seu trabalho se volta.

REFERÊNCIAS

- ANDERY, M. A. *et al. Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA: Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC, Sealf, 2019.
- BRITTO, L. P. L. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- C. MARTINS, M. S. O fetichismo do indivíduo e da linguagem no enfoque da psicolinguística. In: DUARTE, N. (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 175-195.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.
- DUARTE, N. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas: Autores Associados, 2016.
- DUARTE, N. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013 [1993].
- DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 37-58.
- DUARTE, N. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. In: DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 17-38.
- ENGELS, F. Comentários sobre A contribuição à crítica da economia política, de Karl Marx. In: MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008 [1859]. p. 273-285.
- FINGER, I. A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista. In: QUADROS, R. M. de; FINGER, I. (org.). *Teorias de aquisição da linguagem*. 3. ed. Florianópolis, Ed. da UFSC, 2017. p. 17-39.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000. p. 223-243.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976 [1963].
- LEITURAS da BNCC – ensino de língua portuguesa, gêneros textuais e variação. [S.l.; S. n.], 2020, 1 vídeo [150 min.] Publicado no Canal Abralín. Disponível em: <https://aovivo.abralin.org/lives/leituras-da-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 25 set. 2021.
- LÖWY, M. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2015 [1985].

- MANACORDA, M. A. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010 [1844].
- MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008 [1859].
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007 [1845-6].
- MOURA, M. O. de et al. Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114444012.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2023.
- NETTO, J. P. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- OLIVEIRA, R. P. de; QUAREZEMIN, S. Artefatos em gramática: ideias para aulas de língua. In: OLIVEIRA, R. P. de; QUAREZEMIN, S. (org.). *Artefatos em gramática: ideias para aulas de língua*. Florianópolis: DLLV/CCE/UFSC, 2020. p. 7-13.
- OLIVEIRA, M. do S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. de A. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.
- QUADROS, R. M. de. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In: QUADROS, R. M. de; FINGER, I. (org.). *Teorias de aquisição da linguagem*. 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2017. p. 41-71.
- SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da Educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015 [1984]. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/9519>. Acesso em: 30 dez. 2023.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013 [1991].
- SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008 [1983].
- SILVA, B. F. da. *Produção textual como ponto de partida e de chegada do ensino de Língua Portuguesa: uma análise pedagógica da proposta teórico-metodológica em Geraldi*. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Português) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.
- SKINNER, B. F. Teorias de aprendizagem são necessárias? *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, v. 1, n. 1, p. 105-124, 2005 [1950]. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/rebac/article/view/767/1034>. Acesso em: 30 dez. 2023.
- SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. São Paulo: Centauro, 2002 [1960].
- TELES, E. R.; LOPES, R. E. V. Linguística Formal como ensino de ciência na escola básica: uma experiência nas aulas de português. *Revista da Abralin*, v. 17, n. 1, p. 110-150, 2018. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/494>. Acesso em: 30 dez. 2023.

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

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

VOLÓCHINOV, V. A palavra e sua função social. In: VOLÓCHINOV, V. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930]. p. 189-212.



Recebido em 08/01/2023. Aceito em 30/12/2023.