


Educação e linguagem: notas sobre o aprendizado e a realidade

Education and language: notes on learning and reality

Educación y lenguaje: notas sobre el aprendizaje y la realidad

Anita Helena Schlesener*

 <https://orcid.org/0000-0002-5185-2604>

Resumo: Neste artigo, teve-se o objetivo de desenvolver algumas reflexões sobre as mudanças em curso e os novos desafios que se apresentam no processo de formação acadêmica na apropriação da leitura e da interpretação de textos clássicos e de sua importância para a compreensão da realidade em seu movimento, pressupondo que a linguagem é metafórica e política. Dessa perspectiva, os pressupostos metodológicos fundamentam-se no materialismo histórico, desde Marx, Gramsci e teóricos da Escola de Frankfurt. Discorre-se sobre alguns métodos de investigação que compõem o horizonte ideológico de quem escreve e de quem lê. Seguem-se, então, algumas notas sobre as possibilidades de a teoria interrogar a realidade efetiva, parte do significado de ler e interpretar o escrito, cotejando-o com a leitura do mundo, o que implica novamente conhecer o aporte teórico do autor. A partir desses pressupostos, reflete-se sobre a relação entre linguagem e educação e a importância e as possibilidades de uma teoria possibilitar a compreensão do real.

Palavras-chave: Linguagem. Educação. Filosofia.

Abstract: In this paper, the objective was to develop some reflections on the ongoing changes and the new challenges that arise in the process of academic training in the appropriation of reading and interpretation of classic texts and their importance for understanding reality in its movement, assuming that language is metaphorical and political. From this perspective, the methodological assumptions are based on the historical materialism, from Marx, Gramsci and theorists from the Frankfurt School. Some research methods that make up the ideological horizon of those who write and those who read are discussed. Next, some notes on the possibilities for the theory to interrogate the effective reality follow, starting from the meaning of reading and interpreting the writing, comparing it with the reading of the world, which again implies learning about the author's theoretical contribution. Based on these assumptions, the reflection falls on the relationship between language and education and the importance and possibilities of a theory enabling the understanding of reality.

Keywords: Language. Education. Philosophy.

* Graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Doutorado em História pela UFPR; Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Bolsista Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *E-mail:* <anitahelena1917@gmail.com>.

Resumen: En este artículo, se tuvo el objetivo de desarrollar algunas reflexiones sobre los cambios en curso y los nuevos desafíos que se presentan en el proceso de formación académica en la apropiación de la lectura y de la interpretación de textos clásicos y de su importancia para la comprensión de la realidad en su movimiento, asumiendo que el lenguaje es metafórico y político. Desde esta perspectiva, los supuestos metodológicos se fundamentan en el materialismo histórico, desde Marx, Gramsci y teóricos de la Escuela de Frankfurt. Se discurre sobre algunos métodos de investigación que componen el horizonte ideológico de quien escribe y quien lee. Se siguen, entonces, algunas notas sobre las posibilidades de que la teoría interroge la realidad efectiva, parte del significado de leer e interpretar lo escrito comparándola con la lectura del mundo, lo que implica nuevamente conocer el aporte teórico del autor. A partir de estos presupuestos, se reflexiona sobre la relación entre lenguaje y educación y la importancia y posibilidades de que una teoría posibilite la comprensión de lo real.

Palabras clave: Lenguaje. Educación. Filosofía.

Introdução

Um dos temas que percorrem a filosofia contemporânea é o de saber se o processo de conhecimento representa efetivamente a realidade vivida. A temática envolve não apenas as condições de elaboração da teoria, mas as linguagens que traduzem os modos de interação social, tornando-se mais complexa com a rápida inserção de novas tecnologias de aprendizagem que tem ocorrido na última década. Trata-se de uma mudança tanto de abordagem das questões referentes à formação para o trabalho, quanto da própria estrutura linguística, ampliada pelo simbolismo imagético (e sonoro), estimulando novas formas de interpretação e de apreensão da realidade efetiva. Já na década de 1930, Walter Benjamin observava que “[...] assim como a técnica mostra a natureza em uma perspectiva sempre nova [...]”, assim também com referência “[...] ao homem, ela mobiliza de forma sempre variada seus mais primitivos afetos, angústias e imagens de desejo” (Benjamin, 2009, K 2a, 1, p. 437). Considerando as condições sociais desenvolvidas no contexto da vida urbana, o autor salientava as transformações profundas na estrutura perceptiva do homem moderno e acentuava ainda que a “[...] linguagem das imagens ainda não chegou à maturidade porque não estamos ainda feitos para elas” (Benjamin, 1985, p. 176), para os significados que as imagens exprimem.

Nesse contexto, o tema da educação e da linguagem envolve refletir sobre a apropriação de significados a partir de novos símbolos veiculados pelos meios de comunicação de massa e que abrangem não apenas a escrita, mas toda a nova estrutura digital e imagética. Embora a internet amplie o acesso à informação, circunscrevem-se os limites de compreensão e de interpretação, incidindo sobre o acesso ao conhecimento, com diminuição significativa da apropriação da produção teórica dos clássicos. A educação, a partir do sistema educativo, tem a tarefa de ampliar o acesso ao conhecimento sistematizado, apropriando-se dos novos instrumentais tecnológicos de comunicação sem torná-los a base principal de acesso ao conhecimento historicamente produzido.

O presente artigo tem o objetivo de desenvolver algumas reflexões sobre as mudanças em curso e os novos desafios que se apresentam no processo de formação acadêmica na apropriação da leitura e da interpretação de textos clássicos e de sua importância para a compreensão da realidade em seu movimento. O aporte teórico-metodológico fundamenta-se no pensamento crítico e no materialismo histórico, referencial que tem constituído o parâmetro de nossas pesquisas nas áreas de Educação e de Filosofia. A intenção é esclarecer que a linguagem não é uma mera ferramenta neutra, mas pode ser metafórica e política e, para tanto, recorreremos aos pensadores da Escola de Frankfurt, basicamente Adorno e Horkheimer, bem como à metodologia de Marx e Gramsci, que são o aporte de nossas pesquisas.

A primeira parte levanta questões sobre o processo de leitura e de interpretação de textos no âmbito da apropriação do conhecimento historicamente produzido, pressupondo que uma

formação multidisciplinar fortalece as possibilidades de compreender o real em seu movimento. Dessa perspectiva, a leitura e a interpretação implicam conhecer o aporte teórico do qual parte o autor que analisamos, assim como o leitor precisa entender a sua própria visão de mundo. Basicamente, é necessário entendermos os pressupostos da lógica formal, que formam o modo de pensar cotidiano, no qual extensão e compreensão se relacionam de modo inverso, em suma, quanto maior a extensão, menor a compreensão e vice-versa.

Contraopondo a essa abordagem, apresentamos algumas notas sobre o materialismo histórico como ruptura com o positivismo e salto metodológico para a compreensão do real. Em seguida, discorremos sobre alguns métodos de investigação que compõem o horizonte ideológico de quem escreve e de quem lê. Na sequência, seguem algumas notas sobre as possibilidades de compreensão da realidade efetiva, parte do significado de ler e interpretar o escrito cotejando-o com a leitura do mundo, o que implica apreender as relações conjunturais em sua totalidade. O item seguinte abre uma questão sobre a relação entre linguagem e educação como possibilidade de apropriação dos códigos de leitura e de interpretação.

Apropriar-se do conhecimento para entender o real

De forma resumida, texto significava, para os romanos, aquilo que se tece, como o tecido, composto de trama e urdidura: a trama expressa o imediatamente dado e explícito; a urdidura, os múltiplos significados que se encontram nas entrelinhas, em sentidos que se entrecruzam no ato de ler; este exige dedicar-se a um tempo necessário, o tempo do ócio que, neste caso, não é o tempo da preguiça, mas um momento crítico que requer esforço e dedicação. E lembramos um escrito de Benjamin (1987, p. 239) sobre a memória e a abordagem do passado, no qual ele acentua: “[...] ilude-se, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho”.

Ler e interpretar implicam, por um lado, um sujeito leitor que possui uma concepção de mundo formada a partir das condições sociais nas quais ele se insere e que resultam de todo um processo de formação ao longo da vida e, por outro, um texto que foi produzido em um determinado contexto histórico e social e que expressa uma visada da realidade a partir de uma formação social e política expressa em uma concepção de mundo. Portanto, são dois pertencimentos diferentes e historicamente contextualizados: isso não significa que não exista objetividade no processo de conhecimento a partir da relação que se estabelece entre leitor e texto. A objetividade depende da clareza na aplicação de determinados métodos de produção e de apropriação do conhecimento. Dessa perspectiva, podemos dizer com Dias (1999, p. 17) que:

a) o conhecimento não se revela na sua pureza (não é legível a olho nu: supõe um processo de produção); b) toda produção deixa suas marcas no produto (está inscrito sempre no campo de uma problemática); e c) para que possa realizar-se uma leitura, é necessário produzir o sistema de conceitos capazes de pensar as presenças e as ausências do discurso de um autor.

Essa é a questão implícita no processo de leitura e interpretação e que, muitas vezes, não se esclarece para o leitor iniciante, visto que precisamos contextualizar o texto e pressupor as relações de pertencimento que estão contidas e veladas no discurso do autor. Cada problema singular, na sua complexidade e especificidade, precisa ser inserido no contexto e entendido na sua perspectiva histórica, a fim de ser explicado com base nas causas que o geraram, causas que algumas vezes podem ser também gestadas no movimento que caracteriza uma sociedade. O aprendizado se apresenta como um processo de formação não só cumulativa, mas dinâmica e orgânica, pela qual o aluno adquire determinadas aptidões intelectuais que se traduzem em habilidade retórica e capacidade de argumentação, concretizadas no esforço em problematizar, desvelar os supostos,

duvidar de fatos e razões apresentados como evidentes, despertar a força da negação, enfim, realizar o trabalho de crítica.

Na leitura imediata, característica de uma primeira leitura, o sentido é interpretado literalmente; assim, a posição tomada é empírica e imediatista. A dificuldade é despertar a vontade de ler uma segunda e uma terceira vez para buscar os sentidos implícitos. Conforme Dias (1999, p. 12), “[...] normalmente se toma o conjunto dos textos/informações como já prontos e acabados”, ignorando que em uma sociedade “[...] mercantil-capitalista a leitura é, como todas as relações sociais, objeto do fetichismo específico dessa sociedade”. Temos de partir do pressuposto de que a “[...] leitura é um processo de produção, que exige a superação das aparências” (Dias, 1999, p. 12), o que implica reconhecer o embate entre projetos diferenciados de sociedade.

O texto é pensado como uma unidade acabada, em direção à qual se pede que um *sujeito*, racional por definição, o *leitor*, dirija o seu olhar, sua *visão*. Tal *visão-do-sujeito*, pelo próprio ato de olhar, *vê*. E o que é ver (ou ler)? Ver (ou ler) é *tomar conhecimento do conteúdo*. Ou seja, *penetrar o sentido de*. Assim existe um *conteúdo*, que possui um *sentido*, que pode ser desvelado por uma *visão*, que é um atributo do *sujeito*. [...]. Tudo já pronto e acabado, desde o início (Dias, 1999, p. 12-13).

Essa visão que o texto abstrato permite é, também ela, abstrata e mítica, visto que não permite a criação de conceitos que possibilitem que a teoria expresse o real. O que se esconde sob a aparência de um texto neutro e natural é que ele esconde interesses de classe, no caso, expressa e representa uma sociedade classista sem aparecer como tal. Trata-se de uma racionalidade que ignora a desigualdade social e se apresenta em uma condição a-histórica, universal, pressuposto para que a leitura se apresente como “neutra” e “natural”, desligada da escrita e da fala, assim como das práticas sociais diferenciadas. Essa é uma representação mítica da leitura, no sentido de uma narrativa simbólica que visa a explicar fenômenos reais, embora se processe como a inter-relação entre duas subjetividades (o autor e o leitor) as quais certamente formaram suas motivações e opiniões a partir de contextos diversos que interferem no perceber, raciocinar, interpretar.

A ideia moderna de mito que tomamos como aporte teórico tem raízes nas reflexões de Sorel que, de acordo com Gervasoni (1997, p. 297), entendia o mito como uma “[...] forma de narração composta de imagens, palavras e crenças que os indivíduos de um certo grupo dividiam entre si”. Dessa perspectiva, o mito moderno se traduz como uma concepção de mundo que se solidifica no imaginário social como a “imagem que a sociedade tem de si própria”.

No caso do ideário liberal, a representação mítica se encontra na parcialidade de escrita, que ignora as desigualdades sociais geradas pela divisão da sociedade em classes sociais desiguais e antagônicas. É no âmbito da sociedade moderna e do modo de produção capitalista que se produziu a racionalidade a-histórica que permite naturalizar os conceitos a partir da compreensão naturalizada da sociedade. A escrita e a leitura, portanto, expressam relações sociais, econômicas e políticas em movimento, o que não significa que não possa existir objetividade na expressão e na interpretação.

Conforme Duarte (2022, p. 56), a partir de reflexões de Saviani (2011) sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, acentua que a “[...] objetividade do conhecimento é uma questão epistemológica” que não se identifica com a neutralidade, que é ideológica. Desse modo, a objetividade expressa uma verdade que, mesmo sendo provisória porque resultado da fase em que se encontram as pesquisas, independe de posicionamento político sendo, por isso, acessível a todos. O problema levantado pelos dois autores é que esse acesso depende de como a escola efetiva a “[...] socialização do saber sistematizado” (Saviani, 2011, p. 14), o que depende da situação econômica, política e ideológica.

Para tanto, é necessário que a aprendizagem escolar tivesse como pressuposto de que todo processo de conhecimento é também um processo de transformação da visão de mundo do aprendiz, mais especificamente, de alteração de “[...] suas ideias sobre a natureza, sobre a sociedade, sobre as pessoas, sobre si mesmo, sobre as relações sociais, sobre os valores morais, etc.” (Duarte, 2022, p. 59). Partimos do pressuposto de que, em uma sociedade na qual prevalece a desigualdade social, que expressa a fragilidade e a vulnerabilidade política de grandes grupos populacionais, a linguagem tem uma dimensão ideológica e política fundamental, consolidando relações de hegemonia.

Gramsci (1975, p. 75), referindo-se ao movimento iluminista, acentua que a revolução burguesa foi precedida por um “[...] exército invisível de livros [...] que prepararam homens e instituições para a revolução necessária”. Os movimentos insurgentes criam e consolidam visões de mundo que se traduzem em experiências que se consolidam em novas linguagens. As relações sociais e políticas, que formam o modo de pensar de uma coletividade, traduzem-se em novas formas de expressão, novos códigos e símbolos que exteriorizam a nova realidade.

Na realidade, toda corrente cultural cria uma linguagem sua, isto é, participa no desenvolvimento geral de uma determinada língua, introduzindo termos novos, enriquecendo com novos conteúdos os termos já em uso, criando metáforas, servindo-se de nomes históricos para facilitar a compreensão e o juízo sobre determinadas situações políticas (Gramsci, 1977, p. 2264).

A linguagem, assim como a cultura que a cria, não se reduz à letra morta, mas é algo vivo e em movimento, expressão de relações sociais e políticas que se desenvolvem como disputa hegemônica. Em cada época predominam certas ideias que correspondem a determinadas relações de poder que constituem a estrutura social e política e que, quase imperceptivelmente, alteram as expressões linguísticas.

Ler e interpretar implica pressupor que a formação de nossa concepção de mundo, resultado de nossa inserção social, orienta a perspectiva de abordagem e pode esclarecer alguns pontos e obscurecer outros, fundamentais para a compreensão do real e que ficam completamente invisíveis (Buck-Morss, 2000). Dessa maneira, existem signos dominantes que se expressam em uma constelação ou em uma relação de poder, que não precisa ser necessariamente o poder do Estado, mas pode ser o poder da razão regida por uma certa lógica, o poder da continuidade histórica, o poder do progresso, a força de princípios que são aceitos sem questionamento e que orientam a vida em determinada direção, de modo que não conseguimos identificar a relação entre teoria e prática e nem as contradições que o texto oculta etc. Compreendermos um texto em profundidade significa adquirirmos um entendimento tal que permita dialogar com o seu conteúdo, no sentido de descobrir o raciocínio do autor, o modo como encadeia as ideias e constrói seu argumento, os sentidos ocultos nas entrelinhas, a estrutura lógica do texto, seus problemas, seus limites e, finalmente, inferir o que o escrito pode dizer a nosso tempo.

Este trabalho de formação continuada deveria se concretizar no processo educativo, desde a instrução básica até o ensino superior, como resultado não apenas da apropriação dos códigos de leitura e de interpretação, mas como processo de formação humana que, na medida da apropriação da estrutura simbólica, permita a autonomia de pensamento para a compreensão e a transformação da realidade efetiva.

Notas sobre premissas do conhecimento

Socializar o conhecimento, que seria a tarefa do sistema de ensino, implica refletir sobre duas questões básicas que se articulam: a primeira é a da verdade (e seu oposto, o falso); a segunda

é a do caminho para a verdade (método). Na sua articulação, aparecem outras questões, como a das condições de conhecimento a partir do processo de aprendizagem, a diferença entre pensado e intuído, racional e sensível, quais os limites da apreensão do objeto pelo sujeito, quais as regras que possibilitam conhecer, argumentar, formular juízos e afirmar algo acerca do objeto e de que modo a teoria interroga a realidade, a fim de reconhecer a sua importância e atualidade.

O caminho para a verdade se esboça em novas posturas metodológicas que expressam uma posição social e política: inicialmente o método exterioriza a própria teoria e se caracteriza como uma nova atitude ante a natureza, que gera a busca de critérios que possibilitem explicar os fenômenos naturais e a ordem do mundo a partir do próprio funcionamento das coisas (o movimento, o espaço, o tempo).

O método que prevaleceu na modernidade é o positivista, nas suas mais variadas vertentes, desde Comte, Durkheim, Weber e Popper, até a sociologia do conhecimento, minando internamente a proposição teórica da Social-Democracia. É um método que “[...] permite legitimar constantemente, através de argumentos científico-naturais, a ordem (burguesa) estabelecida” (Löwy, 1987, p. 29).

Um dos pressupostos gerais que fundamentam essa posição é a de que as revoluções são impossíveis, visto que os fatos sociais são sustentados por leis naturais, de modo que é inútil querer transformar a sociedade e superar as desigualdades sociais (Löwy, 1987). Dessa acepção, também ocorre uma convergência do pensamento de Weber com a teoria positivista, a partir do “[...] postulado da neutralidade axiológica das ciências sociais” (Löwy, 1987, p. 33), pois Weber entende que as Ciências Sociais devem ser livres de julgamentos de valor ou pontos de vista de classe.

Na senda aberta por essas teorias, a hipótese de que, para ser conhecimento verdadeiro, as pesquisas em Ciências Sociais (e também na área da Filosofia) deveriam assemelhar-se às práticas das Ciências Naturais. Daí também a ideia de objetividade resultante de um distanciamento do sujeito que olha o objeto estudado ignorando que o social é histórico, que a realidade social se encontra em movimento e as condições de possibilidade de um conhecimento objetivo nas áreas das Ciências Humanas estão, precisamente, em reconhecer as determinações sociais e o contexto histórico que caracterizam a sociedade.

Para Löwy (1987, p. 11), muitos dos autores positivistas, nas mais diversas correntes, entendem a linguagem como neutra e confundem o significado dos conceitos, sem “[...] justificativa para os processos semânticos” adotados. Nessas condições, a “porta abre-se ao arbitrário”, à simples opinião sem correspondência com a realidade. Perde-se a dimensão do real e se coloca em risco a objetividade no tratamento das questões sociais.

As Ciências Humanas precisam levar em conta que a teoria tem como objetivo explicitar o que se encontra latente na experiência, a fim de expressar seu sentido. Para tanto, a contextualização histórica do escrito é a condição de possibilidade de compreender a visão de mundo do autor para, assim, estabelecer a relação do texto com a realidade efetiva. Conforme Löwy (1987, p. 95), o “[...] marxismo foi a primeira corrente a colocar o problema do condicionamento histórico e social do pensamento”, demonstrando os limites dos discursos pretensamente neutros, levando à necessidade de revisão dos métodos de abordagem da realidade.

A proposição metodológica de Marx, presente na *Introdução à Crítica da Economia Política*, de 1857 e 1858, demonstra que a análise do objeto parte inicialmente de uma abordagem abstrata e aparente, visto não se conhecerem ainda as múltiplas determinações que se concretizam na unidade do diverso. Os passos da análise do objeto são, também, a expressão do conteúdo metodológico visto que o método se exprime no conteúdo e na sua exposição: o “[...] método que consiste em

elevant-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado” (Marx, 1974, p. 122-123). Trata-se de partir do abstrato (parcial, aparente) para atingir o concreto (contexto, totalidade), desvelando as múltiplas determinações que se expressam no objeto estudado, descobrindo as articulações entre os condicionantes e os condicionados e que formam o modo de ser do objeto.

O materialismo histórico, da perspectiva de autores como Lukács, é um método que, a partir de um ponto de vista de classe, é o único que permite compreender o conjunto da sociedade, o único que possibilita visualizar a totalidade social (Löwy, 1987, p. 124). Essa é também a abordagem que encontramos em Benjamin (2009, N 1a, 4, p. 501), quando diz que “[...] o que interessa não são os ‘grandes’ contrastes, e sim os contrastes dialéticos, que frequentemente se confundem com nuances. A partir deles, no entanto, recria-se sempre a vida de novo”. Esse é o pressuposto metodológico que permite dominar o conceito de totalidade.

Benjamin (2009, N 3, 4, p. 505) também acentua que esse método é comparável à fissão nuclear, porque “[...] libera as forças gigantescas da história que ficam presas no ‘era uma vez’ da narrativa histórica clássica”, digamos, nas suas várias vertentes positivistas. Essa historiografia “[...] foi o narcótico mais poderoso do século” (Benjamin, 2009, N 3, 4, p. 505). Podemos agregar a esse raciocínio as reflexões de Gramsci (1977), quando afirma que a filosofia da *praxis* é a expressão das classes subalternas, cuja necessidade é conhecer a verdade inteira, para formar-se na arte de governar.

Basicamente esses autores ancoram-se em Marx, em busca da raiz da sua teoria, em outras palavras, na relação entre método e conteúdo, na compreensão de que o conhecimento, para ser verdadeiro, precisa estar sedimentado na posição social e política do pesquisador, o que demonstra que o saber não é neutro e que, em uma sociedade na qual prima a desigualdade social, ele é apropriado como instrumento de poder; assim, assume uma dimensão ideológica.

Notas sobre a linguagem e a educação

Para entendermos a dimensão ideológica da linguagem e as possibilidades de uma teoria abordar o real de forma integral, precisamos partir do pressuposto de que a linguagem é política e metafórica, expressando uma determinada visão de mundo, uma forma de pensar que se delimita por um horizonte racional que é histórico. Na expressão de Adorno e Horkheimer (1985), a linguagem é patriarcal, como a razão: desde o seu nascimento os conceitos “[...] refletiam com a mesma pureza das leis da física, a igualdade dos cidadãos plenos e a inferioridade das mulheres, das crianças e dos escravos” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 35). A “[...] apologia metafísica deixava entrever a injustiça da ordem existente pela incongruência do conceito e da realidade” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 35). Essa situação tomou formas diferentes no curso da história, mas se mantém ao longo da construção de toda a civilização ocidental: o “[...] comércio com os espíritos e a submissão foram divididos pelas diferentes classes da humanidade: o poder está de um lado, a obediência do outro” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 33).

A linguagem produzida no interior da academia referenda o poder dos dominantes e exerce a função de manter a separação secular entre dirigentes e dirigidos. “Quando a linguagem penetra na história, seus mestres já são sacerdotes e feiticeiros”, pois a linguagem tem, subjacente, uma estrutura de poder. “Quem viola os símbolos fica sujeito, em nome das potências supra terrenas, às potências terrenas, cujos representantes são esses órgãos comissionados da sociedade” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 33).

O que aparece como triunfo da racionalidade objetiva, a submissão de todo ente ao formalismo lógico, tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado. [...]. O factual tem a última palavra, o conhecimento restringe-se à sua repetição, o pensamento transforma-se na mera tautologia (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 38-39).

Essa reflexão publicada em 1944 continua a ser espantosamente atual, visto a narrativa denominada “pós-moderna” nas suas variadas vertentes, narrativas que se entendem científicas e, portanto, sem resquícios ideológicos, mas que, na verdade, são expressão do modo de vida condizente com a ordem do capital na sua forma neoliberal. Como salienta Wood (1996, p. 121), o “[...] senso pós-moderno de novidade de época depende de se ignorar ou negar uma realidade histórica avassaladora: que todas as rupturas do século XX se unificam num todo histórico particular pela lógica e pelas contradições do capitalismo, o sistema das mil mortes”.

Trata-se de fazer a crítica a esse processo para evidenciar os limites da razão pragmática e superar a “[...] alienação dos homens com relação aos objetos dominados” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 40), a fim de recuperar a capacidade da teoria de interrogar o real. Para tanto, refletir sobre a linguagem no processo de educação exige que se retome a leitura dos clássicos para, conhecendo a história, conseguir desenvolver análises estruturais e construir uma visão de conjunto da realidade efetiva como uma “[...] unidade sistêmica e suas ‘leis de movimento’” (Wood, 1996, p. 122), demanda negada pelo pós-modernismo.

Compreender o real em seu movimento supõe pressupor que o fato ou coisa se insere em uma imagem de conjunto, em que os pormenores ainda ficam em segundo plano; a atenção volta-se para o movimento, as transições, o encadeamento, a articulação entre o particular e o conjunto de relações, presumindo que nosso objeto se move, modifica-se e se interliga com o todo. É necessário inferir que a historicidade do pensamento em sua interlocução com a realidade produz o conhecimento a partir de análises conjunturais que se renovam na medida dos acontecimentos. A realidade não é translúcida e a imediatez esconde o que subjaz à experiência imediata, como uma trama de luz e sombras, positivo e negativo, ser e não-ser.

Um dos escritos mais notáveis quanto à formulação e explicitação do método de leitura e de interpretação é a obra de Marx *Para a crítica da Economia Política*, na sua Introdução escrita entre 1857 e 1858,¹ assim como no Prefácio, escrito entre agosto de 1858 e janeiro de 1859. Esses dois escritos explicitam a melhor maneira de abordar o real a fim de desvelar os seus mistérios: Marx explica o caminho metodológico para, partindo de um referencial abstrato, conseguir apreender o real em seu movimento. Por exemplo: tendo como objeto de estudo a produção material, tem-se de superar a abstração conceitual buscando as determinações gerais da produção, em um dado momento social e as suas formas particulares (Marx, 1974).

Na abordagem do real visando a sua compreensão, a abstração precisa ser superada: se o objeto é a produção material, precisamos saber qual produção, em que circunstâncias e em quais relações a estamos observando, porque não existe uma “produção em geral”, ela é sempre um “[...] ramo particular da produção – por exemplo, agricultura, pecuária, manufatura, etc.” (Marx, 1974, p. 111). E também não é apenas “[...] produção particular, mas é sempre, ao contrário, certo corpo social, sujeito social, que exerce sua atividade numa totalidade maior ou menor de ramos da produção” (Marx, 1974, p. 111). Do mesmo modo, se partirmos do conceito de população, precisamos explicitar o tempo e o espaço nos quais a população à qual nos referimos se insere.

¹ Essa Introdução, já citada anteriormente, embora de caráter inacabado e abandonada pelo próprio autor como um esboço, pois pretendia desenvolver alguns temas posteriormente, é um texto primoroso para a compreensão do método dialético expresso pelo materialismo histórico.

Assim, na explicitação do objeto de pesquisa, vão se desvendando e se articulando as particularidades formando uma unidade que denominamos de realidade concreta. “O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso”, aparecendo ao “[...] pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida”, ainda que tenha sido o “[...] ponto de partida efetivo” (Marx, 1974, p. 122). Tem-se clareza aqui do movimento do pensamento que parte do abstrato e parcial para apropriar-se do concreto que, nesse método, se apresenta como o conjunto estruturado de relações possíveis de serem explicitadas. Descobre-se, na aplicação dessa metodologia de interpretação, que os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, condicionados e condicionantes entre si, como um tecido que, aos poucos, mostra a sua beleza e significado.

No Prefácio já citado, Marx esclarece sobre o seu percurso de investigação, de como ele chegou à conclusão de que as relações jurídicas, o Estado, a estrutura social e política “[...] não podem ser compreendidas nem a partir de si mesmas, nem a partir do assim chamado desenvolvimento geral do espírito humano”, mas “[...] se enraízam nas relações materiais de vida” (Marx, 1974, p. 135), como citamos a seguir:

Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência (Marx, 1974, p. 135-136).

Como acentua Kofler (2010, p. 102), a diferença metodológica que se apresenta entre as diversas abordagens e interpretações positivistas e a metodologia acima exposta consiste em que, “[...] enquanto a primeira confia irrestritamente nos fatos, a segunda, ao contrário, concebe-os como expressão do nível mais primitivo e menos mediado do modo de manifestação da realidade histórica”.

Ao contrário da abordagem positiva, causal, o ponto de partida não está definido e se pode iniciar a análise do ponto de vista que se escolhe, e a investigação pode alterar e inclusive inverter a perspectiva de abordagem. Os fatos que escolhemos como ponto de partida não são mais que hieróglifos, ou seja, sinais abstratos e aparência do real, com fundo fortemente ideológico. A abordagem dialética visa a decifrar o hieróglifo que constitui a realidade efetiva na formulação dos conceitos, que diz respeito a mostrar as relações que se ocultam por trás dos fatos. Por isso, é importante ter clareza de que, assim como a escrita, a leitura e a interpretação exigem conhecer os pressupostos tanto do autor quanto do leitor.

O processo educativo tem sido orientado para a formação para o trabalho, sem um questionamento sobre as possibilidades de trabalho em uma sociedade orientada de modo acelerado para a inserção das inovações tecnológicas. Tendo em conta a profunda desigualdade social que se propaga não apenas no nosso país mas na maioria dos países periféricos submetidos à ordem do capital; considerando as constantes guerras que arrasam países e expulsam suas populações; observando as medidas dos países do chamado primeiro mundo para conter o processo migratório e o abandono em que se encontram as populações migrantes, a questão inicial e básica é: Quem terá acesso às novas tecnologias e à inteligência artificial? Como falar em educação emancipatória se aprofundarmos o panorama de opressão e miséria que se estende pelo mundo? Quem terá acesso à educação de qualidade? O cenário futuro que se descortina parece muito sombrio.

Toda teoria tem por objetivo dizer algo sobre a realidade mas, da nossa perspectiva, são poucas as teorias que interrogam a realidade efetiva e contribuem para a sua compreensão e

transformação. Autores como Theodor Adorno, na década de 1940, já identificavam a dissonância entre as teorias fundadas no princípio de identidade e a realidade efetiva, acentuando que o “[...] mínimo rastro de sofrimento sem sentido no mundo experimentado infringe um desmentido a toda filosofia da identidade que gostaria de desviar a consciência da experiência” (Adorno, 2009, p. 173).

Entendemos que a educação, em todas as suas fases, deveria socializar o conhecimento e as formas de sua apropriação, o que vemos muito pouco com o desenvolvimento do capitalismo. Os que o fazem têm de enfrentar grandes desafios, principalmente com as novas tecnologias de informação, que pressupõe uma neutralidade do processo de conhecimento. Tais desafios se ampliarão com inserção da inteligência artificial entendida e aplicada como mera “ferramenta”, uma “receita” que, se bem seguida, se alcança o resultado desejado; desse modo, mais uma vez, estamos frente ao pressuposto da neutralidade axiológica.

A linguagem tem uma função fundamental no sentido de consolidar o ideário neoliberal que se inseriu no contexto social brasileiro transformando-se em modo de vida e de abandono do indivíduo a si mesmo na proposta meritocrática de valorização das competências, de incentivo ao empreendedorismo e de destruição dos direitos trabalhistas e das garantias sociais do trabalho. Como acentua Dias (1999, p.140), a “[...] clara compreensão da determinação dos processos reais sob a aparência fenomênica é vital para não cair nem em erros teóricos nem nos eternos cantos de sereia do pensamento liberal”. O proclamado tempo “pós-moderno” é ainda moderno porque, embora com novas vestes, o capitalismo se reproduz de forma ainda mais célere, instrumentalizando a linguagem na formação de uma visão de mundo individualista, competitiva, meritocrática e de redução a um único padrão cultural que circunscreve a apatia política.

Uma teoria que não interroga essa realidade mostrando as suas contradições é inútil para a maioria da sociedade, apenas serve para garantir a ordem do capital. E essa verdade deveria fazer parte do processo formativo dos jovens que sonham com um futuro para o qual nós professores temos a responsabilidade de preparar. É necessário que se desperte na juventude o gosto pela leitura, mas como apropriação do conhecimento como produção histórica, porque as ciências em geral e a sua aplicação prática resultam de uma construção social coletiva, embora não apareça como tal. Se um pesquisador descobre um novo planeta, sabemos que isso foi possível porque a sociedade como um todo trabalhou e contribuiu para que isso acontecesse, cada um atuando no lugar em que está socialmente inserido. Já dizia Gramsci (1975, p. 126) que o conhecimento é criação efetuada por sujeitos que interagem no processo da vida, é um fogo vivo, uma energia vital, que tem a função de unir os homens em torno de objetivos comuns.

Conclusão

O grande desafio da contemporaneidade é socializar o conhecimento no contexto de um tempo e uma história que precisam ser desvelados. As novas gerações precisam apropriar-se do passado não como ele de fato foi, mas como imagem dialética, “[...] como uma imagem que lampeja no agora da cognoscibilidade” (Benjamin, 2009, N 9, 7, p. 515), a fim de captar o ocorrido. É necessário considerar que a linguagem é metafórica e o simbolismo pode ocultar as contradições que permeiam o real. Ainda retomando Benjamin (2009, N9, 8, p. 515), “[...] ser dialético significa ter o vento da história nas velas. As velas são os conceitos. Porém, não basta dispor das velas. O decisivo é a arte de posicioná-las”.

A beleza da leitura e da interpretação está em descobrir a realidade como uma trama na qual os elementos interagem entre si e abrem novas possibilidades de compreensão do real. Embora estejamos entrando em uma nova era da educação a partir da implementação da inteligência

artificial, vivemos ainda um cenário desafiador de analfabetismo e, em linhas mais sutis, de analfabetismo funcional, gerado pela disseminação de informação sem o critério de seu aprofundamento, em um contexto restrito de formação para o trabalho, quando a educação deveria visar a formação como um todo, para a crítica e para o pensamento autônomo.

Nesse contexto, a reflexão sobre a educação e a linguagem é de fundamental importância para que o acesso ao conhecimento historicamente produzido seja verdadeiramente o caminho para conhecer e transformar a realidade efetiva. O processo educativo, muito além de fornecer instrumentos (as denominadas “ferramentas”) para o aluno desempenhar uma profissão, deve torná-lo capaz de reconhecer suas raízes culturais e conhecer para atuar com critério e opinião autônoma. Nessa senda, conhecer os limites e as instrumentalizações da linguagem, os pressupostos teóricos dos autores por meio da leitura e da interpretação podem abrir novos percursos para o futuro.

Os trabalhadores em geral que, retomando Löwy (1987, p. 199), formam uma “[...] classe universal cujo interesse coincide com o da grande maioria da humanidade”, precisa lutar em defesa de sua autonomia e liberdade. É a “[...] primeira classe revolucionária cuja visão social de mundo (utópica) tem a *possibilidade objetiva* de ser transparente” (Löwy, 1987, p. 199). Para tanto, é necessário que tenha acesso incondicional ao conhecimento por meio da educação, dito de outro modo, acesso a uma educação integral para que a apropriação de significados possibilite a emancipação intelectual e política. Para isso, é fundamental que se repense a estrutura sistemática do ensino em todos os seus níveis. A educação, a partir do sistema educativo, tem a tarefa de possibilitar acesso aos novos códigos de leitura para ampliar o acesso ao conhecimento sistematizado com os novos instrumentais tecnológicos de comunicação.

Referências

- ADORNO, T. W. **Dialética negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II**: rua de Mão Única. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, W. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.
- BUCK-MORSS, S. Walter Benjamin: entre moda acadêmica e *avant-garde*. **Crítica Marxista**, São Paulo, v. 1, n. 10, p. 48-63, 2000.
- DIAS, E. F. **A liberdade (im)possível na ordem do capital, reestruturação produtiva e passivização**. Campinas: IFCH, 1999.
- DUARTE, N. O significado político da objetividade do conhecimento e sua difusão, argumentos contra o negacionismo e o relativismo. **Revista Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 14, n. 3, p. 55-72, 2022. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v14i3.51490>
- GERVASONI, M. **Georges Sorel**: una biografia intellettuale (Socialismo e Liberalismo nella Francia della Belle Époque. Milano: Unicopli, 1997.
- GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Torino: Einaudi, 1977.

GRAMSCI, A. **Scritti Giovanili (1914-1918)**. Torino: Einaudi, 1975.

KOFLER, L. **História e dialética**. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2010.

LÖWY M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo: Busca Vida, 1987.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**: introdução e prefácio. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

WOOD, E. M. Em defesa da História: o marxismo e a agenda pós-moderna. **Crítica Marxista**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 118-127, 1996.

Recebido em 16/02/2024

Versão corrigida recebida em 16/05/2024

Aceito em 17/05/2024

Publicado online em 24/05/2024