

A BUSCA POR UMA COMPREENSÃO MAIS AMPLA DAS REALIDADES SOCIAL E CULTURAL: O PAPEL DA EDUCAÇÃO EM LINGUAGEM COM OS GÊNEROS DO DISCURSO EM FAVOR DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

THE SEARCH FOR A BROADER UNDERSTANDING OF SOCIAL AND CULTURAL REALITIES: THE ROLE OF LANGUAGE EDUCATION DISCURSIVE GENRES IN FAVOR OF INTEGRAL HUMAN FORMATION

Daniela Cristina da Silva Garcia*

RESUMO: Por meio de uma metodologia de revisão bibliográfica, este ensaio discutirá o papel da educação em linguagem e seu trabalho com os gêneros do discurso na busca por uma formação humana que se caracterize como integral. O ensaio apresenta como alicerce teórico a compreensão de que é o trabalho que distingue os seres humanos dos demais animais, concebido como a atividade vital humana, a qual suscita a concepção de que tal categoria é fundamental para o processo de humanização e para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, atributo da educação formalizada. O referencial teórico, assim, converge com a concepção de formação humana integral (DUARTE, 1988; 2016; 2017; BAKHTIN, 2010; L. PONZIO, 2017). Com base nesse pressuposto, este ensaio apresentará tanto a conceituação de formação humana integral quanto teorizações acerca dos gêneros do discurso para, dessa forma, criar uma articulação entre eles a fim de discutir o papel do ensino e aprendizagem dos gêneros discursivos na escolarização formal.

PALAVRAS-CHAVE: Formação humana. Gêneros do discurso. Educação Linguística.

ABSTRACT: Through a literature review methodology, this essay will discuss the role of language education and its work with discourse genres in the search for a human formation that is characterized as integral. The essay presents as a theoretical foundation the understanding that it is work that distinguishes human beings from other animals, conceived as the human vital activity, which raises the concept that such a category is fundamental for the process of humanization and for the

* Mestra e doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: daniela.cristina@ufsc.br.

development of superior psychic functions, attribute of formalized education. The theoretical framework, therefore, converges with the conception of integral human formation (DUARTE, 1988; 2016; 2017; BAKTHIN, 2010; L. PONZIO, 2017). Based on this assumption, this essay will present both the conceptualization of integral human formation and theorizations about discourse genres, thus creating an articulation between them in order to discuss the role of teaching and learning of discursive genres in formal schooling.

KEYWORDS: Human formation. Discursive genres. Linguistic education.

INTRODUÇÃO

Compreendemos que é papel da educação escolarizada a formação para além da funcionalidade, de modo a ampliar a visão do mundo discente, extrapolando os limites do senso comum e do cotidiano. Pautamo-nos, portanto, que se deve promover uma formação que busque a omnilateralidade, em que os sujeitos consigam compreender a sua realidade de uma maneira mais ampla, ou “[...] em termos educativos, há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo.” (DUARTE, 2016, p. 67). Para isso, entendemos que a educação em linguagem assume relevância especialmente importante, já que, sob o ponto de vista da ciência linguística, importa considerar que o

[...] caminho para ‘colocar o mundo dentro da cabeça’ [...] [é transformar] o mundo em signo, significando o mundo. Esse é um caminho para a gente começar a pensar. Como eu tenho que pensar o mundo, preciso dar sentido ao mundo, ‘colocar o mundo dentro da minha cabeça’, para, ao mesmo tempo, me relacionar com ele e ele se relacionar comigo [...] eu preciso pegar¹ uma materialidade sócio-histórica, o próprio viver da sociedade, o jeito como a gente viveu, o jeito como nós nos relacionamos hoje, as visões e os sentidos que vêm pela história [...] (MIOTELLO, 2011, p. 103-104).

Nesse contexto e considerando ainda as especificidades que o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa assumem, essas se apresentam de importância fundamental em um processo de escolarização que vise a formação humana integral, tal como discutiremos neste ensaio. Esses processos, então, devem ser pensados com a compreensão de que:

A decisão sobre o que ensinar às novas gerações por meio da educação escolar envolve relações entre o presente, o passado e o futuro da

¹ Esta citação tem como fonte a transcrição de uma conferência realizada pelo autor, transcrição na qual foram mantidas as marcas da oralidade.

sociedade e da vida humana. Se tomarmos essa decisão levando em conta apenas as necessidades imediatas do presente, não ensinaremos as crianças e os jovens a considerarem as consequências para o amanhã das escolhas que a sociedade e os indivíduos fazem na atualidade (DUARTE, 2016, p. 01).

Dessa maneira, os propósitos dessa mesma formação requerem que a educação em linguagem contemple o ler/ouvir o outro/Outro, em um processo de *ausculta* (com base em PONZIO, 2010), de forma que se esteja disponível para abrir-se à interação com o outro/Outro, para encontrar o outro/Outro.

[...] esse é o ponto central da relação com a outra palavra: a posição de escuta, o colocar-se em escuta; e o colocar-se em escuta significa simplesmente isso: dar tempo ao outro [Outro], o outro de mim e o outro eu [o Outro da história]; dar tempo e dar-se tempo. Esse não é nem produtivo tempo de trabalho, mercadoria, nem o relaxante tempo livre. É o *tempo disponível*, disponível para a alteridade, a alteridade de si mesmo em relação à própria identidade e a alteridade do outro [Outro] em relação à sua identidade. (PONZIO, 2010, p. 25, grifos do autor)

Ademais, interessa-nos essa *ausculta* na relação com os atos de dizer nos gêneros do discurso, o que implica recursos lexicais e gramaticais que são agenciados nos projetos de dizer dos sujeitos, situados no tempo e na história (com base em BAKHTIN, 2010 [1952/53]). Compreendemos, então, que a educação em linguagem deve lidar com os processos de compreensão e autoria tendo como pressupostos a *ausculta*, para que se possa ler/ouvir o outro/Outro, e o ato de dizer para que os sujeitos materializem suas reações-resposta de forma entrelaçar as vozes na tessitura textual (GERALDI, 2003).

Com base nesses pressupostos, então, este ensaio partirá de uma revisão de literatura (YIN, 2005), para discussão acerca das possibilidades de garantia de uma formação humana integral em ambiente formal de escolarização por meio do ensino e aprendizagem dos gêneros do discurso. Para isso, traremos duas seções distintas, além das considerações finais, para, inicialmente, abordarmos o conceito de formação humana integral e compreendermos a necessidade de sua busca e, após, apresentaremos uma seção que correlaciona as teorizações acerca dos gêneros do discurso com os pressupostos apresentados anteriormente.

EDUCAÇÃO ESCOLAR E SEU PAPEL NA BUSCA PELA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Concebemos que a formação escolar dos sujeitos deve se dar – como discutiremos nesta seção – de maneira integral/omnilateral, pois ela pode facultar o aprofundamento da relação dos sujeitos com os artefatos culturais que lhes é dado conhecer, a expansão do seu

cotidiano e o conseqüente desenvolvimento do genérico humano. Para isso, então, entendemos por capital a compreensão de que “[...] a função primordial da educação escolar é contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos, em especial no que concerne aos conhecimentos que expandem o cotidiano e rompem com o senso comum.” (BRITTO, 2012, p. 83) e, dessa forma, compreender que a Escola, como instituição formal de educação, não é o único espaço para a formação, mas é -e deve comportar-se como - o lócus privilegiado para possibilitar a formação dos sujeitos e também o espaço em que deliberadamente essa formação deve ocorrer. Ou, como apresenta Duarte (2017, p. 103-104):

O desenvolvimento omnilateral dos indivíduos é um processo que envolve a totalidade da vida humana, o que significa que ele não pode se limitar ao âmbito da educação escolar. Mas isso não diminui a importância da educação escolar para esse desenvolvimento pleno de todos os seres humanos.

Assim considerando, compreendemos que é a categoria trabalho que nos distingue dos demais animais, ampliando o que é inerentemente biológico – âmbito da filogênese – para nossas características sociais – âmbito da sociogênese. Na perspectiva vygotskiana e em seu foco na compreensão dos processos psíquicos que desencadeiam o desenvolvimento, cabe ressaltar a característica unicamente humana de dotação de funções psíquicas superiores que devem ser compreendidas como dois grupos de fenômenos distintos que se relacionam.

Trata-se, antes de tudo, dos processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento e pensamento cultural: linguagem, escrita, cálculo, desenho; e, em segundo lugar, dos processos de desenvolvimento de funções psíquicas superiores, não limitadas ou determinadas com precisão, que na psicologia tradicional são chamadas de atenção voluntária, memória lógica, formação de conceito, etc. Ambos, tomados em conjunto, formam o que convencionalmente qualificamos como processos de desenvolvimento das formas superiores de comportamento da criança. (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 29, tradução nossa)²

Interessa-nos, então, com a discussão acerca da *formação humana*, compreender o desenvolvimento dessas funções e sua relação com o processo de escolarização. Assim, é preciso enfatizar que uma formação, como a que propomos, a que se atribua a adjetivação integral, é aquela que se ocupa com o processo de humanização dos sujeitos e não com sua hominização, ou que, na tensão entre os planos genéticos, focaliza o âmbito da sociogênese e tenha como fito

² Se trata, en primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, em segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. Tanto unos como otros, tomados en conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño.

o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Entendemos, pois, que a humanização³ potencializa no homem suas características sociais, o que está estritamente relacionado aos processos de apropriação e objetivação da cultura.

O processo de apropriação surge, antes de mais nada, na relação entre o homem e a natureza, isto é, o ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a à prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação, pois o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, isto é, adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos. Isso gera a necessidade de outra forma do processo de apropriação, já agora não mais apenas como apropriação da natureza, mas como apropriação dos produtos culturais da atividade humana, isto é, apropriação das objetivações do gênero humano (entendidas aqui como os produtos da atividade objetivadora) (DUARTE, 1998, p. 105).

Essa proposta de objetivação e apropriação da cultura justifica-se, pois entendemos que a (re)produção dos objetos culturais acumulados no curso da história incide no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que são exclusivamente humanas, ou, com base em Vygotski (2012 [1931], p. 34, tradução nossa), concebemos que “[...] a cultura origina formas especiais de comportamento, modifica a atividade das funções psíquicas, constrói novos níveis no sistema comportamental humano em desenvolvimento.” Assim, entendemos que a apropriação dos artefatos culturais pelos sujeitos possibilita o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores e, dessa maneira, sua elevação ao genérico humano, já que “[...] não há outra maneira de o indivíduo humano se formar e se desenvolver como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura [...] e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426). Nessa busca da elevação dos sujeitos ao genérico humano, parece-nos evidente, então, a importância da base epistemológica apontada neste ensaio, dado que tomamos o conceito de cultura de maneira distinta dos estudos de base discursiva ou culturalista, já que

Ocorre que a produção da cultura é um processo dialético movido pela contradição entre dois polos: o da conservação do existente e do surgimento do novo. [...] Mas, para compreender dialeticamente esse processo de reprodução, é preciso entender o movimento no qual algo

³ Importa a talvez desnecessária ressalva de que *humanização* é termo conceitualmente controlado, o que o afasta de uma leitura de senso comum que poderia suscitar a equivocada compreensão, já inadequadamente atribuída ao enfoque vygotskiano, de que a alguns homens ‘não seriam humanos’ sob o ponto de vista de ‘pertencimento à espécie humana’.

preserva sua identidade e se transforma em outra coisa diferente do que ele já é (DUARTE, 2016, p. 03).

Assim, compreendemos tal categoria como fruto do trabalho e estreitamente relacionada à historicidade dos sujeitos, já que, segundo Duarte (1998), a relação entre objetivação e apropriação não é possível sem a atividade passada de outros humanos de forma que os sujeitos não podem se objetivar sem a apropriação das objetivações existentes, ou, segundo Vygotski (2013 [1925], p. 45, tradução nossa):

É necessário, antes de tudo, apontar a experiência extraordinariamente ampla herdada pelo homem, se a compararmos com a experiência animal. O homem não usa apenas a experiência fisicamente herdada. Todas as nossas vidas, trabalho, comportamento, baseiam-se no uso muito amplo da experiência das gerações anteriores, ou seja, uma experiência que não é transmitida dos pais aos filhos através do nascimento.⁴

Nesse sentido, mesmo compreendendo que a formação humana não se dá exclusivamente nos ambientes formais de educação e que a formação humana integral é impossibilitada pelo atual modo de produção, temos a convicção de que as escolas são lugares privilegiados para buscar aproximar-se maximamente dela, já que estes espaços devem, intencionalmente, ofertar educação aos alunos, e “[...] a educação não é outra coisa senão o processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do gênero humano” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 431). Ademais, por se tratar de uma formação integral, é preciso ter consciência de que – mais que possíveis detentores dos artefatos culturais constituídos e dados à apropriação no curso da história – os sujeitos, nossos alunos, são também, sempre, como sujeitos históricos, produtores dessa cultura, o que deve interferir significativamente na concepção da formação a eles possibilitada. Assim:

Se, por um lado, os fins postos pelos seres humanos levam à produção de meios colocados a serviço das atividades, por outro lado, a criação e o uso dos meios têm também como resultado a transformação dos próprios seres humanos, surgindo capacidades e necessidades novas. Os conhecimentos que devem constituir os currículos escolares são complexos sistemas de instrumentos psicológicos, e pode-se afirmar, com segurança, que o domínio, pelo aluno, da riqueza de atividade humana contida nesses conhecimentos resultará em efetivo desenvolvimento psíquico desse indivíduo (DUARTE, 2016, p. 4-5).

⁴Hace falta, ante todo, señalar lo extraordinariamente amplio de la experiencia heredada por el hombre si la comparamos con la experiencia animal. El hombre no se sirve únicamente de la experiencia heredada físicamente. Toda nuestra vida, el trabajo, el comportamiento, se basan en la amplísima utilización de la experiencia de las generaciones anteriores, es decir, de una experiencia que no se transmite de padres a hijos a través del nacimiento.

No âmbito escolar, então, visar a uma formação humana integral consiste em pautar uma formação omnilateral em detrimento da unilateralidade que tende a prevalecer nos bancos escolares, pautar uma educação que desenvolva todas as potencialidades dos alunos e não apenas uma – comumente normatizada por demandas laborais –; promover, então, uma educação que contemple as necessidades materiais e espirituais dos sujeitos, ou as potencialidades recorrentes do que está objetivado na cultura, já que “[o que é do genérico humano] integra-se ao ser do indivíduo, transforma-se em órgãos da sua individualidade, humaniza a subjetividade individual desde o nível dos cinco sentidos até o das formas mais ricas e complexas que assume o psiquismo humano” (DUARTE, 2016, p. 456). Trata-se, portanto, de uma educação que vise à promoção do homem.

Do ponto de vista da educação o que significa, então, promover o homem? Significa tomar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens (SAVIANI, 1996, p. 29).

Dessa maneira, parece-nos importante e profícuo reafirmar que os espaços formais de educação devem tomar como sua responsabilidade a possibilidade de desenvolvimento das diferentes potencialidades dos sujeitos, de suas funções psíquicas superiores por meio da apreensão de conceitos que os levem a problematizar seu cotidiano e superá-lo. Torna-se claro, nesse sentido, que “A escola [...] é lugar próprio de aprender, e de aprender coisas que não se aprendem no trato da vida cotidiana. Coisas como ler, escrever, fazer contas, fazer ciência, saber história, arte, geografia, filosofia...” (BRITTO, 2015, p. 34), são apropriações que podem possibilitar a superação, por incorporação, do senso comum e a compreensão do que é do âmbito do genérico humano. Assim, fica evidente que

[...] a perspectiva da formação omnilateral coloca para a escola a exigência de igual valorização do trabalho com as ciências da natureza e da sociedade, com as artes e com a filosofia. Nesse sentido, entendo que deveria ser repensada a distribuição dos conteúdos ao longo do tempo de escolarização no sentido de se assegurar que a escola realmente valorize o ensino dessas formas superiores de objetivação do gênero humano. Mas é também preciso que em cada um desses campos do conhecimento esteja presente a perspectiva histórica de superação dos obstáculos, concretamente existentes na sociedade contemporânea, que se antepõem ao pleno desenvolvimento dos indivíduos (DUARTE, 2017, p. 108).

Assim, é inegável que tomamos o papel da escola como lócus privilegiado de interação com os artefatos culturais historiados, todavia não lhe atribuímos um caráter salvacionista

ou redentor, sobretudo considerando a realidade da educação brasileira e seus amplamente conhecidos desafios⁵. Ademais, somente a presença física nos ambientes formais de educação ou nas aulas que neles têm lugar, com seus contornos legais de dias letivos e carga horária, não assegura uma formação integral. Essa se busca, então, pelos artefatos culturais que são foco das ações pedagógicas e, no caso do ensino de línguas, está correlacionado com o trabalho sobre os gêneros do discurso, como abordaremos na próxima seção.

OS GÊNEROS DO DISCURSO COMO POSSIBILIDADE DE UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Inicialmente, torna-se importante a conceituação dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2010 [1952/53]), dado seu papel na busca por uma formação humana integral. A elevação ao genérico humano e o acesso a artefatos culturais que transcendam e cotidianidade requerem que os estudantes coloquem sob escrutínio os gêneros do discurso que lhe são familiares, tanto quanto interajam por meio de gêneros do discurso para além dessa mesma familiaridade, dado que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 262).

Interessa-nos, pois, a distinção entre gêneros do discurso primários e secundários, compreendendo que a diferença entre eles não é de ordem meramente funcional, estando estreitamente relacionada às esferas em que esses gêneros medeiam as relações sociais, o que suscita a complexidade da atividade vital humana. Tal diferenciação, em nossa visão, se faz necessária, pois é preciso que os alunos que têm, na educação formal, a principal possibilidade de aproximação de artefatos culturais que não lhe são afetos, tanto quanto de problematização daqueles que o são, vivenciem interações sociais pedagogicamente planejadas. Tais interações implicam tanto em (i) gêneros primários – que se constituem na comunicação discursiva imediata, nas esferas da atividade humana convergentes com o cotidiano e que lhes facultam pensar sobre suas inserções nesse mesmo cotidiano, quanto (ii) vivências com os gêneros secundários, os quais caracterizam-se por uma complexidade distinta dos primeiros, em função de surgirem em contextos de esferas da atividade humana afetas à genericidade (HELLER, 2014 [1970]) e, por isso, possibilitam a entrada do sujeito em um simpósio de vozes que viabiliza novas compreensões acerca de sua realidade social e cultural.

⁵ Como apontam estudos de nosso Grupo de Pesquisa, tal como IRIGOITE (2011;2015); EUZÉBIO (2011); PEDRALLI (2012;2014); PEREIRA (2015).

Nesse contexto, L. Ponzio (2017) diferencia os gêneros primários como implicando textos de representação, caracterizados por um papel limitado, sendo que “[...] sua responsabilidade é uma responsabilidade limitada, circunscrita à esfera desse papel” (p. 101). Esse autor, com base no Círculo de Bakhtin, compreende que os textos de representação são intercambiáveis e, como tais, caracterizam-se pela existência de um álibi. Esses textos, então, por mais que possibilitem ao sujeito um olhar exotópico acerca de sua realidade, não lhe facultam uma compreensão mais ampla e crítica que exacerbe seu cotidiano imediato. Dessa maneira, dados os pressupostos apresentados no decorrer deste ensaio, interessa-nos o que o semioticista italiano denomina como textos de afiguração ou de escritura, que correspondem aos gêneros secundários, pois, nesses casos, a interação social “[...] não obedece à divisão das funções, não está protegida pela intercambialidade, pelo pertencimento, está completamente exposta, sem escapatória, sem álibi” (L.PONZIO, 2017, p. 101). Segundo o autor:

A responsabilidade do texto em papel [gêneros primários] é uma responsabilidade “técnica”, relativa a uma certa função, a um certo contexto. A responsabilidade de um texto fora do papel [gêneros secundários], o texto que sai da “ordem do discurso”, da cena da representação, é uma responsabilidade de ordem ética que, mesmo tendo a ver com o singular na sua arquitetônica pessoal e cotidiana, ao mesmo tempo, exatamente porque o envolve em sua unicidade, transcende e funda cada responsabilidade técnica.

Por esse motivo o texto de escritura tem um alcance de sentido universal; e é ele que pode dar conta do texto de transcrição, é ele que pode ligar a sua “experiência pequena” com a experiência grande da intertextualidade de que o texto de escritura é capaz (L. PONZIO, 2017, p. 103 -104).

Seriam, então, esses textos de escritura especialmente importantes para a metacognição, criando condições para que o sujeito reflita acerca da sua realidade, pois eles, por meio da afiguração, possibilitariam uma imersão mais ampla no simpósio de vozes que ganhou o grande tempo, que contempla o genérico humano, abrindo para o sujeito novas possibilidades, novos sentidos, uma vez que:

A responsabilidade do texto de escritura não é circunscrita ao âmbito de convenções determinadas. Ela dá sentido às concepções e supera a rigidez e a esclerose delas, as renova e as vivifica, religa-as ao inevitável envolvimento do eu com o outro, abre-as para a criatividade e a inventividade (L. PONZIO, 2017, p. 108-109).

Interessa-nos, então, que a imersão dos sujeitos nos textos de afiguração se dê de forma com que apreendam as diferentes vozes que integram a história e, assim, componham o dialogismo, ampliando seus repertórios e passando a operar com o mundo de uma forma mais ampliada, já que “[...] à medida que eu me relaciono com esse universal individualizado,

ele começa a existir em mim [...]” (MIOTELLO, 2011, p. 96). Considerando tal universalidade no campo da educação linguística, tomamos a literatura – como arte e como representativa dos textos de afiguração – na condição de essencial no processo de uma formação que se caracterize como integral.

Toda obra de arte é uma totalidade que reflete, em sua particularidade, a dialética entre singularidade e universalidade. Todo indivíduo receptor de uma obra de arte realiza a recepção em circunstâncias específicas, tanto do ponto de vista objetivo quanto do ponto de vista subjetivo [...] A obra de arte não é apenas um meio para o indivíduo saber da existência presente ou passada de fatos, eventos, dramas, mas sim de reviver tudo isso de uma maneira condensada e intensa, como se tudo isso fizesse parte de sua própria vida. Por meio de um personagem literário o indivíduo entra em contato com a síntese de muitas personalidades. Os personagens mais ricos superam a relação espontânea com a sua existência (DUARTE, 2016, p. 79).

Dessa maneira, espera-se que os sujeitos autorregulem suas condutas de forma a pensar sobre o mundo de modo particular, não mais condicionados pelo cotidiano ou por outros que se enunciem por eles, entendendo que:

Do meu lugar único, singular, eu digo para vocês como eu vejo tudo. Logo, se eu atribuo valor a algo, quando eu olho para o mundo, meu jeito de olhar, a minha enunciação, aquela palavra que eu uso, eu não ponho para fora apenas uma palavra; eu ponho para fora um signo carregado de ideologia, do meu jeito de ver o mundo, com as minhas ideias, com os meus pontos de vista, com as minhas assinaturas; isso é a minha ética aparecendo no discurso (MIOTELLO, 2011, p. 105).

Em se tratando da esfera escolar e no que respeita à educação em linguagem, o que buscamos é a possibilidade de que os sujeitos autorregulem suas condutas nas práticas sociais nas quais estão inseridos, fazendo-o de maneira crítica, o que requer que interajam com o outro/Outro por meio de gêneros secundários, com a historicidade neles implicada, de modo a concorrer para que sejam plenamente alfabetizados (com base em RIBEIRO, 2003) – questão relevante em se tratando do objeto deste ensaio – entendendo que “[...] alfabetizar não é somente formar o domínio de uma técnica, é inserir a pessoa no mundo da escrita, de modo que ela transite pelos discursos mais variados e tenha condições de operar criticamente com os modos de pensar e produzir da cultura escrita” (BRITTO, 2012, p. 105). Não nos interessa, portanto, uma educação que alfabetize os alunos em níveis básicos ou funcionais, porque tais níveis não possibilitam emancipação dos envolvidos e os cerceiam ao ‘seu’ local e ao ‘seu’ cotidiano, o que circunscreve os sujeitos aos contingenciamentos a que são submetidos.

Dessa maneira, a educação em linguagem, a escrita e a produção de textos, tomadas na compreensão da auscultação e do ato de dizer nos gêneros do discurso são especialmente importantes, porque “[...] ensinar a ler e a escrever é parte de um processo de formação em que o sujeito se reconhece e reconhece o mundo em que está, com suas tensões e contradições.” (BRITTO, 2012, p. 106). Não se trata, é claro, de uma visão salvacionista do papel da educação em linguagem na formação dos sujeitos, já que “A leitura não é tábua de salvação de ninguém [...] nem é o leitor um sujeito desarraigado de sua condição de classe ou um ser carente que encontra na leitura a redenção individual” (BRITTO, 2015, p. 77); trata-se, na verdade, de contribuir para que esse sujeito tenha possibilidades além das que lhe impõe o seu cotidiano, de buscar caminhos para a humanização já que “[...] a humanização avança na medida em que a atividade social e consciente dos homens produz objetivações que tornem possível uma existência humana cada vez mais livre e universal” (DUARTE, 1999, p. 23).

Nesse caso, esses conceitos não podem se ater, em nossa perspectiva, ao ensino da gramática normativa ou dos gêneros do discurso focalizando sua estrutura textual, como comumente é visto nas aulas de Língua Portuguesa (GERALDI, 2010), já que, ao educar para a auscultação e para o ato de dizer, é preciso ter claro que esses objetos culturais não são, de forma alguma, neutros; trata-se de processos ideológicos que reproduzem os valores da cultura e da dominação, devendo, por isso, ser questionados. É preciso, portanto, compreender a própria linguagem de maneira crítica e exotópica e, por isso, pautamo-nos em uma educação para a auscultação e o ato de dizer que possam contribuir para a emancipação dos estudantes.

Assim, em se tratando de uma abordagem conceitual da educação em linguagem, retomamos a importância da compreensão dos gêneros secundários para ampliar as vivências dos sujeitos com a/por meio da cultura escrita, alargando sua capacidade de interpretação da realidade cultural e natural e problematizando sua vida concreta em busca da elevação ao genérico humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ensaio, buscamos abordar como a educação escolar, tal qual a concebemos, caracteriza-se por ser integral o que tem como finalidade contribuir para a emancipação dos sujeitos. Tal concepção é sustentada pela perspectiva que orienta nossos estudos, que são de base histórico-cultural, a qual defende que o desenvolvimento humano se relaciona diretamente com a apreensão dos artefatos culturais que foram objetivados pela humanidade.

Dada essa compreensão, consideramos que, dentre tais sintetizações culturais, destacam-se os objetos da cultura escrita que ganharam o curso da história, com vistas ao desenvolvimento e à ampliação do repertório cultural dos estudantes, os textos que, segundo L. Ponzio (2017), caracterizam-se como de afiguração ou escritura.

A afiguração se constitui na relação do texto artístico com a representação da vida concreta, na tensão dialógica da forma artística com os conteúdos da vida, do valor artístico com os valores extra-artísticos. A afiguração artística, mesmo penetrando no interior da vida como ela é, apesar de todos os seus valores, fornece um ponto de vista externo a ela (L. PONZIO, 2017, p. 33).

É essa visão externa da vida cotidiana que nos interessa ao tratarmos da relação sob a qual as obras escritas são tomadas em classe escolar e de sua inserção na rotina dos estudantes, pois tais obras podem possibilitar a compreensão do que é genérico (com base em HELLER, 2014 [1970]) e, por essa característica, tornarem-se essenciais quando se discute uma formação humana integral. Dessa maneira, a apropriação dos objetos escritos de afiguração, em nossa perspectiva, é essencial no processo educativo intentado dada sua proximidade com os elementos artísticos que são pressupostos na busca por transgredir o cotidiano.

As artes educam a subjetividade tornando-nos capazes de nos posicionarmos perante os fenômenos humanos de uma forma que ultrapasse o pragmatismo cotidiano. As artes trazem para a vida de cada pessoa a riqueza resultante da vida de muitas gerações e de seres humanos, de formas condensadas, possibilitando que o indivíduo vivencie, dessa maneira artística, aquilo que não seria possível viver com tal riqueza em sua cotidianidade individual (DUARTE, 2016, p. 133).

Sob um processo com esses contornos, por meio dos quais prospectamos a educação escolar, buscamos uma educação em linguagem que vise à formação humana integral. Para tanto, é fundamental uma apropriação conceitual que implique o tensionamento entre conceitos cotidianos e científicos, como buscamos desenvolver ao longo deste ensaio.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. Os Gêneros do Discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010 [1952/1953]. p. 261-270.

BRITTO, L. P. L. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

BRITTO, L. P. L. **Ao revés do avesso**: Leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015a.

DUARTE, N. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 12, n. 29, p. 99-116, jan/jun, 1998.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: LOMBARDI, J. C. **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 101-122.

EUZÉBIO, M. D. **Usos sociais da escrita na família e na escola**: um estudo sobre práticas e eventos de letramento em uma comunidade escolar em Florianópolis, 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Linguística. Florianópolis, 2011.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e TERRA, 2014[1970].

IRIGOITE, J. C. da S. **Vivências escolares em aulas de Português que não acontecem**: a (não) formação do aluno leitor e produtor de texto. Florianópolis, 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, 2011.

IRIGOITE, J. C. da S. **Aula de português como encontro entre a outra palavra e a palavra outra**: um estudo sobre a ecologia de apropriação da escrita na esfera escolar. Florianópolis, 2015. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, 2015.

MIOTELLO, V. **Discurso da ética e a ética do discurso**. São Carlos/SP: Pedro e João, 2011.

PEDRALLI, R. **Usos sociais da escrita compreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado**. Florianópolis, 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, 2011.

PEDRALLI, R. **Na tessitura de encontros via escrita**: vivências de mulheres em espaço escolar em EJA. Florianópolis, 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PEREIRA, Hellen Melo. **O lugar das práticas de letramento na esfera escolar**: um estudo sobre o encontro aula de Língua Portuguesa. Florianópolis, 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

PONZIO, L. **Visões do texto**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

RIBEIRO, V. M. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: **Letramento no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa/Instituto Paulo Montenegro, 2003, p. 9-29.

SAVIANI, D. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15. n. 45. set./dez. 2010. p. 422-433.

VYGOTSKI, L. S. La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. *In: Obras Escogidas I: El significado historico de la crisis de la Psicología*. Madrid: Machado Libros, 2013[1925]. p. 39-60

VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In: Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Machado Libros, 2012[1931]. p. 11-327.

WERTSCH, J. **Vygotsky and the social formation of the mind**. Cambridge/Massachusetts/London: Harvard University Press, 1985.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Recebido para publicação em: 25 jun. 2021.

Aceito para publicação em: 19 jul. 2022.