

MODERNIDADE E DESENVOLVIMENTO SOCIOCULTURAL

*Olívio Lopes Vicentini¹
Eunice Piazza Gai²*

Resumo

Neste ensaio, destacamos algumas das principais características do processo de modernidade em relação ao desenvolvimento sociocultural, enfatizando aquelas que têm implicação mais direta com questões da linguagem e seu ensino/aprendizagem. Nossos objetivos principais são delinear uma concepção de modernidade com suas principais características, enfatizando sua racionalidade, e algumas de suas implicações socioculturais em relação ao desenvolvimento regional.

Palavras-chave: Modernidade, Língua Portuguesa, Desenvolvimento Regional.

Abstract

MODERNITY AND SOCIO-CULTURAL DEVELOPMENT - In this article we focus on some of the main characteristics of the process of modernity in relation to sociocultural development and highlight those which have a more direct implication concerning questions of language and its teaching/learning processes. Our main goals are to delineate a concept of modernity together with its characteristics and to emphasize its rationale and some of its sociocultural implications regarding regional development.

Key words: modernity, portuguese language, regional development.

¹ Mestrando em Desenvolvimento Regional, na Área Sociocultural. Professor de Linguística, Língua Portuguesa e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa do Departamento de Letras da Unisc.

² Profa. Dra. Eunice Piazza Gai, orientadora e coordenadora da Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UNISC.

1 MODERNIDADE E DESENVOLVIMENTO SOCIOCULTURAL

Neste ensaio, enfocamos algumas das principais características do processo de modernidade em relação ao desenvolvimento social e cultural, destacando aquelas que têm implicação mais direta com questões da linguagem e seu ensino/aprendizagem. Em outros termos, nossos objetivos principais neste trabalho são: delinear uma concepção de modernidade com suas principais características, enfatizando sua racionalidade e algumas das suas implicações socioculturais.

O desenvolvimento do capitalismo (uma das principais características do processo de modernidade) apresenta um caráter individualista e de defesa do individualismo por parte das pessoas. Hauser (1976) afirma sempre ter havido individualismo, mas que assumir postura e tomar atitudes individualistas é outra coisa, fatores que estão no bojo da modernidade. Em suas palavras:

Sempre houve indivíduos distintos uns dos outros, desde que o homem viveu em estado de nudez: uns foram designados para dirigir outros. Mas ser um indivíduo ou mesmo uma personalidade forte é uma coisa, e acreditar no individualismo é outra bem diferente. O individualismo como atitude e postura autoconsciente inicia na Renascença e se fortifica na modernidade.³

Ele também traça algumas das principais características do capitalismo e aponta a presença delas já na Antigüidade, e na Idade Média, o que comprova que o capitalismo foi sendo constituído a partir de um longo e antigo processo. Ou seja,

A luta pelo sucesso pessoal, a pressão desumana da competição, que primeiro aparece na vida prática e depois na vida intelectual, é um sintoma típico do desenvolvimento capitalista (...). E essas características estão, de certa forma, presentes até na Antigüidade. Mais tarde, a produção e comércio por conta e risco dos indivíduos e ações centradas na forte competição e lucro constituem-se em mais algumas das características do início do capitalismo na Idade Média.⁴

Mas para ele, a exploração do trabalho humano pelo empresário (empresário este que passa a controlar os meios de produção) e a substituição do trabalho escravo pelo “trabalho mercador” constituíram-se em outras características consideradas marcantes no capitalismo moderno, e que se fizeram presentes no século XVI, embora sem a

³ HAUSER, Arnold. *Maneirismo: A crise da Renascença e a origem da arte moderna*. São Paulo: Perspectiva. Edusp, 1976. p. 457. (Sobre individualismo, ver p. 29 – 40).

⁴ *Ibidem*, p. 50.

presença de sua principal característica: acumulação de capital, a qual persiste ainda até hoje. Para ele, no entanto, a característica mais essencial ainda estaria no surgimento do “racionalismo econômico”, também no século XVI.⁵

Parece ser possível afirmar que esse “racionalismo econômico”, que teria surgido inicialmente no século XIV, avançado no século XVI e se consolidado nos séculos posteriores, até porque foi reforçado pela produção científica, é uma das características que perdura, de forma mais fortificada e complexa, até hoje, resultando no desenvolvimento capitalista, o qual temos denominado neste trabalho de “desenvolvimentismo”, dado que é altamente excludente, tanto econômica quanto social e culturalmente. Para Hauser, o que há de novo com o surgimento do “racionalismo econômico” em relação às épocas anteriores estaria no seguinte:

O elemento novo na situação residiu na maneira consistente com que a tradição, daí por diante, foi sacrificada à racionalização, e todo o fator no processo de produção passou a ser considerado somente em bases materiais, de modo totalmente independente de seus aspectos humanos, pessoais ou emocionais.⁶

Mais recentemente, a discussão desta temática parece gravitar em torno da concepção de desenvolvimento (e de modernidade), enquanto crescimento econômico e progresso tecnológico, ambos interferindo na melhoria e/ou aumento da produção econômica, industrial e comercial, ou ainda, na melhoria quantitativa e qualitativa dos índices de produção e consumo de bens industrializados. A gênese dessa concepção “desenvolvimentista” parece estar relacionada à concepção biológica de desenvolvimento.⁷ Alguns dos estudiosos deste tema analisam desenvolvimento, crescimento e evolução como termos oriundos da biologia, área em que estes termos significavam mudanças biológicas, mudanças qualitativas e quantitativas para melhor, para o crescimento e/ou desenvolvimento no sentido de evolução.

Essa concepção “desenvolvimentista” gera, em meio à população, um certo ufanismo tecnológico e evolucionista somente para o “bem”. Processos de deteriorização, redução, decadência ou regressão, enfim, tudo o que significar mudança negativa é, de certa forma, ignorado por essa concepção de desenvolvimento, abarcando mais o que tiver o sentido de melhoria. Tanto é assim que, em termos econômicos, sociais e culturais, quantitativa e qualitativamente, os cidadãos parecem buscar um desenvolvimento que lhes propicie casa, emprego, riqueza, poder de consumo, mais segurança, lazer, educa-

⁵ *Ibidem*, p. 50 – 51.

⁶ *Ibidem*, p. 51.

⁷ Ver a esse respeito o texto “Uma abordagem epistêmico-sistemática ao conceito de desenvolvimento”, de Dieter R. Siedemberger (2001), texto publicado na *Revista de Estudos de Administração*, jul./dez.2001. Ijuí, RS.: Editora da Unijuí. (p.5-10).

ção, saúde, carro do ano e tantas outras coisas “boas”, enfim, tudo aquilo que se tem rotulado de melhores condições de vida, as quais, porém, na maioria das vezes, não têm passado de frustradas utopias para a maioria da população.

E os dados demonstram que realmente essas “benesses” têm sido computadas em favor somente de alguns. O “desenvolvimentismo” econômico tem mais excluído que incluído cidadãos: o excedente tem sido historicamente canalizado mais para alguns países (os desenvolvidos) e/ou para alguns cidadãos privilegiados de cada um dos países; os trabalhadores, quando encontram emprego no mercado de trabalho, passam a receber baixos salários; grande parte da população de nosso país, por exemplo, sobrevive numa situação de miséria absoluta.⁸

O capitalismo evoluiu inexoravelmente através de vários estágios: capitalismo de mercado (mais nos espaços sociais); capitalismo monopolista ou imperialista (com ampliação do domínio além fronteiras); e o capitalismo multinacional (com dimensões planetárias). Esses estágios correspondem, respectivamente, mais ou menos à produção de motores a vapor, motores elétricos e, mais tarde, à produção de motores de combustão. Mais recentemente, à produção de motores eletrônicos e nucleares.⁹ Hoje fala-se em um capitalismo globalizado, que teria sido possibilitado principalmente pelo surgimento da “parafernália” tecnológica da informática.

Acreditava-se que, ainda no início do desenvolvimento capitalista, tudo na sociedade devia ser comandado pela razão (racionalismo) e pela ciência, única que poderia produzir conhecimento verdadeiro (através do método científico), iluminando (iluminismo) a mente dos homens e delineando os rumos da nova era tecnológica, a era da máquina: o capitalismo, ainda nos seus primórdios, tem um grande impulso: o processo de industrialização dá enormes saltos com a criação de máquinas e novas tecnologias; o desenvolvimento das ciências da saúde melhora a saúde; melhora a agricultura; melhoram as condições urbanas, etc.¹⁰

Se a ciência e as novas técnicas provocam, no bojo do “racionalismo econômico”, a evolução capitalista, também é verdade que há uma evolução social marcada principalmente pelo desenvolvimento autônomo da ciência, da moral e da arte. Novos conhecimentos científicos são produzidos e colocados a serviço do homem (laboratórios, universidades, centros sofisticados de pesquisa são desenvolvidos, principalmente de 1960 em diante), criando a ilusão de que haveria um alto índice de progresso em benefício de toda a humanidade. Tanto a moral quanto a arte deixam de ser comandadas e

⁸ A imprensa tem informado dados de pesquisas recentes comprovando que aproximadamente 30% da nossa população sobrevivem com menos de oitenta reais/mês: “Pobreza interfere na qualidade de vida de 49 milhões de brasileiros”, eis uma manchete do jornal Gazeta do Sul, de 04/12/2002, ao enfocar recente pesquisa divulgada pelo IBGE.

⁹ PROENÇA FILHO, Domicio. *Pós-modernismo e literatura*, São Paulo: Ática, 1998. p.18.

¹⁰ *Ibidem*, p. 17.

centralizadas no e pelo pensamento religioso, secularizado e universalizado, e passam a apoiar-se nesse racionalismo. A arte, antes controlada pela aristocracia e pela igreja, passa ao controle e exploração de segmentos particulares da sociedade.¹¹

Assim, a partir das observações acima delineadas, pode-se considerar que: a) o individualismo, b) a substituição do trabalho escravo pelo trabalho mercador, c) a acumulação de capital, d) o racionalismo econômico, e) o predomínio da idéia desenvolvimentista e evolucionista, e f) o desenvolvimento científico e tecnológico são algumas das principais características da modernidade e que correspondem também ao desenvolvimento capitalista.

2 MODERNIDADE, MODERNIZAÇÃO E MODERNISMOS

Para compreender o processo de desenvolvimento ainda parece ser necessário estabelecer mais algumas relações entre os processos de modernidade, modernização e modernismos, dado que eles são polêmicos e estão intrinsecamente relacionados uns aos outros.

São polêmicos na medida em que alguns estudiosos posicionam-se favoravelmente ao caráter evolucionista desses processos, numa trajetória aparentemente linear, mas não tão linear assim, dado que parece haver uma espécie de “encantamento, desencantamento e reencantamento” em relação às suas conseqüências e/ou indicações para um “aprimoramento” socioeconômico e cultural da sociedade; outros, no entanto, os encaram negativamente, pelo menos demonstram duvidar em relação à concretização desses processos de desenvolvimento, principalmente nos países subdesenvolvidos.

Canclini¹², por exemplo, afirma existirem equívocos nas análises dos processos em discussão e tenta elucidá-los, evidentemente dentro de sua ótica, apresentando alguns dos porquês disto estar ocorrendo. Modernidade seria, para ele, um projeto que buscaria: a) emancipação (educacional, cultural, social e econômica); b) renovação (dos modos de produção e da estrutura social); d) democratização (da cultura, da razão e dos valores). A modernização seria caracterizada como o processo pelo qual a modernidade se desenrolaria, ou seja, uma espécie de etapa histórica vivenciada pelo país, processo que, segundo nossa compreensão, apresentaria um aspecto semântico de continuidade no tempo histórico da humanidade.

¹¹ *Ibidem*, p. 19.

¹² CANCLINI, Nestor Garcia. *Modernismo sem modernização?* In: Revista mexicana de sociologia. Ano 50, n.3, Julio-Spet. 1989, p. 163-189; e In: *Contradiciones latinoamericanas: modernismo sin modernización?* Cap. II do livro do mesmo autor, Culturas Híbridas – estratégias para entrar y salir de la modernidad. México, Grijalbo, 1990.

Já modernismos significariam aspectos mais culturais em relação aos diversos momentos do desenvolvimento tecnológico e capitalista. Mas esses três processos, na visão do mesmo autor, foram enganosamente analisados, dado que seus analistas equivocaram-se em relação a pelo menos um pressuposto básico: a tendência de “colocar no mesmo saco” todos os processos “desenvolvimentistas” vivenciados pelos países desenvolvidos e subdesenvolvidos, uniformizando esses processos sem considerar devidamente os aspectos assemelhados e diferenciados.

Esses equívocos podem ser comprovados através da observação de aspectos apresentados pela realidade dos principais países da América Latina, os quais comprovam que esses processos não passaram de “*máscaras ou simulacros [...] urdidos pelas elites, pelo Estado e por intelectuais da cultura*”¹³, já que convivem em muitas metrópoles deste continente o velho, o novo e o pós-novo (e até o pós-moderno, como querem alguns).

Como se sabe, a modernidade não chegou de todo e nem a todos em relação a vários aspectos: não houve sólida industrialização; faltaram modernas tecnologias na agricultura; os processos de democratização social e política foram muito limitados, representando avanços sociais somente em relação a uma pequena minoria, etc. Ao mesmo tempo, porém, todos os habitantes dessas metrópoles convivem numa relação complexa entre pré-moderno e moderno (alguns já falam até em pós-moderno), somente tendo havido liberalismo democrático nos parlamentos, sem apresentar coesão social, cultural e política. Para comprovar isto, basta observar o fato de existirem ainda na América Latina governantes caudilhescos (fazendo alianças interesseiras, valendo-se do caciquismo, da força e da dominação ideológica via religião, meios de comunicação e tantos outros meios, demonstrando que *a elite cultiva poesia e arte de vanguarda, enquanto que a população é majoritariamente analfabeta ou semi-analfabeta*).¹⁴

Ressalta-se, a partir das questões apresentadas pelos autores acima, uma outra característica da modernidade, a exclusão de pessoas, grupos de pessoas e de países.

Na arte e na literatura, essas contradições começaram a ser trabalhadas: conflitos internos, dependência exterior, utopias transformadoras. No Brasil, por exemplo, acontece “*A Semana de Arte Moderna*” (1922), da qual participaram como principais líderes Oswald e Mário de Andrade, semana que parece ter significado um grito de liberdade da nossa arte comprometida com nossa gente e com nossa realidade. Em outros países da América Latina, também ocorrem movimentos semelhantes. Esse “*modernismo cultural, em vez de ser desnacionalizador, dá um impulso ao repertório de símbolos para a construção da identidade nacional*”¹⁵ Mas é evidente que a criação artística ainda não encontrava um “*bom mercado*” consumidor, dado que eram poucos os alfabetizados.

¹³ Ibidem, p. 165

¹⁴ Ibidem, p. 167-168 e seguintes.

¹⁵ Ibidem, p. 180 - 181.

Depois de 1920, começa a surgir um mercado mais autônomo de produção cultural na América Latina: começam a surgir escritores nacionais, uma indústria da cultura, uma crescente comercialização e mais pessoas alfabetizadas. E de 1950 a 1970, começam a surgir sinais da modernização socioeconômica na América Latina: a) a industrialização e o surgimento de assalariados; b) crescimento urbano; c) aumento do mercado cultural (mais alunos leitores); d) novos meios de comunicação –TV; e) movimentos políticos radicais (Cuba, por exemplo), exigindo uma distribuição mais justa de renda e de bens culturais, etc. Também acontece o desenvolvimento das ciências sociais, contribuindo para a modernização sociocultural.¹⁶ Esse processo modernizador desemboca na profissionalização de funções culturais, na produção diferenciada para classes consumidoras diferenciadas, enfim, no processo de industrialização da cultura massiva: empresas subvencionam obras de arte, constituem-se redes de produção e exploração econômica da arte.

Em termos de produção diferenciada para consumidores também diferenciados, por exemplo, é principalmente depois de 1960 que acontece no Brasil a grande produção de manuais didáticos, respondendo a uma demanda altamente previsível, a um mercado altamente rendoso, lucrativo e certo,¹⁷ manuais que hoje são distribuídos gratuitamente para todos os alunos do Ensino Fundamental: só em 2002, já estão sendo enviados para todas as escolas aproximadamente 50 milhões. Como se vê, é no período histórico da modernidade que mais acontece a disseminação do uso de manuais didáticos, contribuindo significativamente para (re)produção de sujeitos semi-analfabetos, já que não servem para gerar sujeitos críticos: são “*bengala, muleta, lente para a miopia ou escora que não deixa cair a casa, indicando claramente desequilíbrio, cegueira ou cambaleio dos seres que do livro didático são dependentes ou radicais viciados*.”¹⁸

Mas não se pode culpar o professor por ele estar sendo adotado por manuais didáticos. Na verdade esses manuais fazem parte do processo de fragmentação de tudo, fragmentação que está no bojo do próprio “racionalismo econômico” do paradigma da modernidade. E ela vem acontecendo principalmente no ensino/aprendizagem, que apresenta currículos com disciplinas que não conversam umas com as outras, etc.

Neste sentido, Pellanda¹⁹ afirma haver uma associação muito forte entre modernidade e o modo de produção capitalista, o qual provoca uma verdadeira revolução centrada no “racionalismo econômico”. No caso da ciência, como ela não é neutra, dado

¹⁶ Ibidem, p. 180 - 181.

¹⁷ SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. P.44.

¹⁸ Ibidem, p. 43.

¹⁹ PELLANDA, Nize Maria Campos. *Muito além do jardim: transpondo o confinamento disciplinar do sujeito moderno*. In: *Redes/Universidade de Santa Cruz do Sul*. –Vol. 6, n. 1 (jan./abr. 2001), Santa Cruz do Sul: Editora da Unisc, 2001. (127 - 136)

que é um produto resultante das relações sociais, toma o rumo do poder hegemônico, provocando um longo e duradouro processo de fragmentação de tudo (da sociedade até a vida dos seres humanos, nos moldes do processo de produção em série das fábricas), fazendo com que tanto as pessoas quanto a natureza tornem-se meros objetos de exploração no processo de produção.

Em relação aos termos desenvolvimento, modernidade (e modernismos), fica evidente, primeiro, que desenvolvimento parece realmente ter se originado do desenvolvimento biológico dos seres animados (os quais nascem, crescem, evoluem e morrem), mas com pelo menos uma conotação diferenciada, principalmente quando disser respeito à tecnologia, à economia, a aspectos sociais, políticos, educacionais, culturais, científicos: uma conotação ufanista direcionada para a melhoria quantitativa ou qualitativa. Tanto é assim que, até hoje, as análises “desenvolvimentistas” se valem de parâmetros do tipo: do ano X para o ano Y, mais tantas coisas boas surgiram para melhorar os percentuais da saúde, da educação, etc., conduzindo a população na direção de que tudo vai bem em termos de sua totalidade.²⁰

Segundo, isto parece ser uma das características fundamentais da modernidade, processo que está profundamente imbricado com o “desenvolvimento do capitalismo”, respaldado por uma revolução científica alicerçada no paradigma da modernidade e no poder hegemônico dos capitalistas. Há, por um lado, os que interpretam esse “desenvolvimentismo” capitalista como desenvolvimento mesmo, como algo bom, porém fica evidente que o capitalismo desencadeia e consolida um processo de fragmentação e “coisificação” de tudo, de simplificação e redução em termos de reorganização da sociedade em geral e da vida das pessoas, controlando a natureza (transformando-a em recurso para a produção de bens consumíveis) e os seres humanos (que passam a vender sua vida transformada em mercadoria), ou como afirma Hauser (1976):

Estamos aqui diante de algo muito mais fundamental do que a venda do tempo de trabalho e dos produtos do trabalho; estamos face a face não apenas com perda de trabalho e de tempo, mas com a perda da personalidade e identidade individual. Não apenas a vida e o trabalho foram desumanizados e se tornaram objetificados; o próprio trabalhador foi desumanizado e tornou-se uma “coisa”, da mesma maneira. (...) O fator vital é que com a mudança para a produção mecânica moderna, a despeito da natureza cada vez mais impositiva de seu trabalho, o trabalhador é privado de toda a iniciativa e de toda a possibilidade de inovação e mudança.²¹

²⁰ Para maiores esclarecimentos sobre desenvolvimento, modernidade e a sua relação com o ensino de Língua Portuguesa e a formação de sujeitos críticos, ver a dissertação *(Des)construindo o ensino de língua portuguesa no contexto do desenvolvimento regional*, de Vicentini, Olívio Lopes, que se encontra na biblioteca central da Unisc. A dissertação foi defendida em março de 2003, no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional-Mestrado e Doutorado da Unisc.

²¹ Op. cit. p. 81 - 82.

Terceiro, parece ser possível sintetizar as principais características do paradigma de conhecimento que dominou esse processo todo e que continua predominando ainda hoje da seguinte forma:

[...] o conhecimento científico até o início do século XX (perdurando até hoje) centrava-se no revelar, por trás da aparente confusão dos fenômenos, as leis simples que os regem, a ordem pura que os determina; tratava-se de estabelecer verdades simples por quatro grandes meios: o da ordem (ou determinismo), o da separação (do objeto conhecido do conhecedor), o da redução (só valendo uma verdade –a absoluta– aquela produzida através do método oriundo da lógica clássica, chamado de científico).²²

Embora esses princípios tenham sido abalados e questionados um por um, parece ainda não ter surgido outra forma de se pensar melhor e mais organizadamente o conhecimento, ou como afirma Morin, é preciso considerar-se hoje o jogo entre a ordem, a desordem e a organização, jogo que ele chama de dialógica, já que são coisas antagônicas, que se repelem, contraditórias, mas que, ao mesmo tempo, são complementares para conceber nosso universo e, também são fenômenos destruidores.²³ Como se percebe, estamos vivenciando uma forte crise do paradigma da modernidade e está(ão) sendo buscado(s) e/ou esboçado(s) outro(s) paradigmas(s), mas por enquanto parece estarmos vivenciando um momento de caos paradigmático.

3 DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA

Sem a pretensão (o que seria ingenuidade de nossa parte) de achar que a educação (mais especificamente o ensino de LP) poderia ser a única “chave” para leitura, interpretação e compreensão da maioria dos problemas socioculturais da nossa região (estado ou país), há que se concordar com Freire²⁴ que “a utilização da educação como dinamizadora de um processo de mudança, por meio de um método ativo, dialogal e participativo”, contribuiria significativamente para uma transformação da sociedade em prol da vida, como poderá ser visto a seguir.

²² MORIN, Edgar. *Os desafios da complexidade*. In: A religação dos saberes: o desafio do século XXI, Jornadas temáticas (1998: Paris, França) idealizadas pelo mesmo autor. Tradução e notas de Flávia Nascimento. 2. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 588 p.

²³ Ibidem, p 561 - 562

²⁴ FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979. p.27 e seguintes. Freire, Paulo. *Educação e mudança*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979. p.27 e seguintes.

Professores são profissionais de educação que têm compromisso de participar historicamente dos e nos processos de mudança, profissionais que “trabalham” com sujeitos, com homens que buscam também através da educação a leitura, compreensão e superação das “imperfeições” socioculturais do nosso mundo, sujeitos que não são superiores e nem inferiores a outros sujeitos de nossa sociedade. São, isto sim, “portadores” de um conhecimento sociocultural relativo, possuindo diferentes níveis de consciência sobre a realidade e de como mudá-la ou transformá-la para melhor. Aliás, essas transformações, para Paulo Freire²⁵, constituem-se em processos demorados e que dependem de ações dialógicas e participativas, num processo permanente de interação social em prol de uma melhor vida para todos.

Empregados ou não, os trabalhadores e os demais cidadãos precisam aprimorar seu processo de conscientização crítica sobre a realidade para melhor desempenharem seus papéis de agentes das e nas mudanças que, inevitavelmente, estão a ocorrer no processo de modernização, no bojo do paradigma da modernidade ainda em vigor.

A educação, nesse sentido, precisa apostar na capacidade e possibilidade de uma relação de conscientização íntima, “dialógica”, com o contexto da sociedade onde se desenvolve este processo, já que “um trabalho educativo superposto à sociedade ou dela alienado torna-se inoperante [...], insuficiente em relação à busca da humanização”.²⁶

Como diz Freire²⁷, cão e árvore são seres inacabados como o homem também o é, mas com uma diferença: os homens sabem-se inacabados; os animais e plantas não. Por isso os homens se educam. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. Por isso o homem pergunta-se: quem sou, de onde venho, onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado que está em constante busca.

Mas esse saber de que são seres inacabados, por parte dos homens, passa pela reflexão do que possa ser ingenuidade em oposição à consciência crítica, sob pena de não haver transformação social se essa “passagem” não acontecer.

E o grande pensador ensina que ser ingênuo significa, em oposição a ser crítico consciente, o seguinte: o ingênuo (e o alienado) é desprovido de capacidade analítica, faz conclusões apressadas e superficiais; caracteriza-se principalmente pelo caráter saudosista (o anterior sempre foi melhor), sem analisar contextualmente os fatos da realidade; prima pela aceitação das formas ou receitas prontas de soluções para os problemas (ou questões vivenciais); não é cético, não questiona nada. Acredita piamente nas descobertas científicas, no racionalismo; acredita “ser o dono da verdade”, analisando os fatos

²⁵ Ibidem, p. 27 e seguintes.

²⁶ Ibidem, p. 27 e seguintes.

²⁷ Ibidem, p. 27 e seguintes.

individualística e emocionalmente, sem fundamentação e/ou sem argumentação; acredita que a solução dos problemas depende de magias e/ou da consciência mitológica; na pior das hipóteses, acredita não ter como mudar a realidade.

O termo alienação, surgido por volta do séc. VI antes de Cristo, para Hegel, Marx e Freud (in.: Hauser 1976)²⁸, teria, respectivamente, as significações de *perigo ameaçador ou já existente, de reificação e de sublimação*. Hauser critica usos e abusos deste termo e busca uma delimitação da sua multiplicidade de significados, afirmando que seus sentidos mais importantes, que ainda permanecem hoje, seriam:

O sentido de desarraigamento, falta de objetivo, perda de substância para o indivíduo é e permanece básico na idéia de alienação – o sentido de perda de contato da pessoa com a sociedade e de sua falta de envolvimento no trabalho, o seu desespero de jamais se harmonizar com suas aspirações, padrões e ambições.²⁹

Já o detentor (ou que pretenda ser detentor) de consciência crítica pensaria e agiria opostamente, ou seja, seria cético, questionador da realidade; precisaria crer na mutabilidade da realidade e não na consciência mítica ou nas soluções mágicas para e dos problemas; procuraria evitar pré-conceitos; seria inquieto e questionador, indagador, dialogador; face ao novo, não repeliria o velho por ser velho, nem aceitaria o novo por ser novo, mas os aceitaria na medida em que fossem válidos.³⁰ Eis o que se pode entender como um sujeito detentor ou que pretenda ter consciência crítica.

No entanto, Freire, principalmente em relação à educação, vai mais longe, afirmando que a criatividade, mais própria dos sujeitos críticos, só será possível se for um ato amoroso, humilde, crítico, esperançoso, confiante, criador, etc.³¹, em oposição à apatia e outras tantas coisas mais, comuns entre os ingênuos ou alienados.

A formação da consciência crítica perpassa também pela questão de ter conhecimento e/ou informações, mas principalmente ela é construída pelo sujeito que souber o que fazer com os conhecimentos e informações adquiridos ao longo de sua vida. E a quase totalidade dessas informações e conhecimentos é adquirida através da leitura.

²⁸ Na busca da história do termo *alienação*, Hauser afirma ter sido Hegel o primeiro a utilizá-lo, mas outros pensadores teriam utilizado outros termos com uma significação aproximada a que lhe deu Hegel. Hauser, Arnold. *Maneirismo: a crise da Renascença e a origem da arte moderna*. São Paulo: Perspectiva, Edusp, 1976 (p.77 e seguintes).

²⁹ Ibidem, p. 78.

³⁰ FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p.27 e seguintes.

³¹ Ibidem, p. 69.

4 LEITURA E FORMAÇÃO DA CRITICIDADE

Mas o que seria um leitor “portador” de consciência crítica, um dos aspectos por nós mais perseguidos neste trabalho, leitor capaz de ler sua realidade, a realidade atual, e nela integrar-se ou rebelar-se? Cremos que Silva (1998), na longa metáfora que segue, responde muito bem a esse questionamento:

a) semelhante a um motorista, o leitor crítico possui direção e destino, movido que é o seu transporte – o próprio processo de leitura – pelo desejo de adensar suas próprias maneiras de ver, de pensar e de refletir os múltiplos cenários da realidade social; b) semelhante a um motorista brasileiro, viajando em terrenos (sociais) geralmente esburacados e carentes de assistência, o leitor crítico não pode perder de vista a sua defensiva na vigilância contínua; as ultrapassagens do *status quo* são sempre mais do que necessárias; c) semelhante a um motorista urbano, o leitor crítico tem que andar devagar, com os olhos bem abertos, atentando para as ruas sinuosas e nem sempre bem sinalizadas pela ideologia; quando os mapas e roteiros são criteriosamente estudados, nunca se entra em uma rua sem saída; d) semelhante a qualquer motorista, o leitor crítico sabe que precisa de uma boa escola para tirar a sua carteira e assim fazer a demonstração do domínio do processo ou, pelo menos, da frequência a locais onde os conflitos possam ser frequentes e ajuizadamente observados para efeito de aprendizagem duradoura.³²

No entanto, parece ser praticamente impossível gerar leitores críticos, que tenham uma boa visão de mundo, que tenham opinião formada sobre os principais problemas da humanidade, etc. através da leitura, se as aulas de LP continuarem a ser ministradas pelo mercado de produção de manuais didáticos, fruto do processo de modernidade lá pelos anos 1960 e 1970. Como diz Geraldi, “os professores não adotam livros didáticos; eles são adotados pelos livros didáticos”³³ e isso faz com que tanto professores quanto alunos fiquem apenas com um conjunto limitado e fragmentado de informações que não lhes serve para nada.

Aliás, como muito bem comprova Marcuschi (1996), nesses livros didáticos não há atividades de leitura que propiciem a compreensão de textos e do mundo por parte dos alunos, dado que são todos exercícios de cópiação. Ele aponta cinco horizontes da compreensão: Falta de Horizonte (mera cópia do texto lido), *Horizonte Mínimo* (paráfrase), *Horizonte Máximo* (leitura compreensiva, fazendo inferências e explorando as pressuposições), *Horizonte Problemático* (extrapolação da compreensão pretendida

³² SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: Ensaios*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998, p.39.

³³ GERALDI, João Wanderley. *Livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra?* In: *Leitura: teoria e prática*. Campinas: ALB, n.9, junho, 1987. p. 3-7 (Entrevista concedida a Ezequiel Theodoro da Silva).

pelo autor do texto) e *Horizonte Indevido* (contradição, exagero não aceitável, leitura errada).³⁴ A leitura em nossas escolas tem ficado no primeiro deles.

Mas este assunto merece uma melhor discussão. Por ora, fica o registro de que livro didático não é solução e sim problema para se alcançar uma educação de qualidade para todos, que possibilite o surgimento de cidadãos críticos.

De acordo com o que foi discutido acima, evidencia-se a necessidade de se ter uma educação, uma boa escola para formar cidadãos críticos, formação que só acontecerá se também o professor, enquanto sujeito que poderá mediar o (re)surgimento de outros sujeitos críticos, e seus alunos tiverem conhecimentos e informações e souberem o que fazer com esse conhecimento, interpretando e participando do processo de desenvolvimento de sua região, estado e país.

A formação de leitores críticos passa por um escola comprometida com a formação de leitores e escritores, o que só começará a acontecer quando a escola tiver propostas e programas de leitura e produção de textos comprometidos realmente com a formação de leitores e escritores, formação que só se concretizará através de práticas efetivas de leitura e produção de textos.

REFERÊNCIA

- CANCLINI, Nestor Garcia. *Modernismo sem modernização?* In: Revista mexicana de sociologia. Ano 50, n.3, julho/spet., 1999. (p.163 – 189)
- _____. *Culturas híbridas: estratégias para entrar y salir de la modernidad*, México: Grijalbo, 1990. DIETER, Siedemberger. Uma abordagem epistêmico-sistemática ao conceito de desenvolvimento. Texto inédito utilizado no PPGDR da Unisc em 2002.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 17.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GERALDI, João Wandelely. *Livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra?* (Entrevista concedida a Ezequiel Theodoro da Silva) In: *Leitura: teoria e prática*. Campinas: ALB, n.9, jun., 1987. p.3-7.
- HAUSER, Arnold. *Maneirismo: a crise da Renascença e a origem da arte moderna*. São Paulo: Perspectiva, Edusp, 1976.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais didáticos?. In.: *Em aberto: livro didático e qualidade de ensino*. Brasília: MEC, 1996.
- MORIN, Edgar. *Os desafios da complexidade*. In. *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*, jornadas temáticas (1998, Paris, França) idealizados pelo mesmo autor. Tradução de Flávia Nascimento, 2. Ed., Rio de Janeiro: Bertrant Brasil, 2002.

³⁴ MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou de cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em aberto: livro didático e qualidade de ensino*. Brasília: MEC, 1996. (64-82)

PELLANDA, Nize Maria Campos. *Muito além do jardim*: transpondo o confinamento disciplinar do sujeito moderno. In: *Redes/Universidade de Santa Cruz do Sul*, v. 6, n. (jan./abr. 2001), Edunisc, 2001.

PROENÇA FILHO, Domicio. *Pós-modernismo e literatura*, São Paulo: Ática, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura*: ensaios. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, ALB, 1998.

VICENTINI, Olívio Lopes. *(Des)Construindo o ensino/aprendizagem de língua portuguesa no contexto do desenvolvimento regional*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2003. (Série conhecimento. Tese e dissertações, n. 19)

Recebido para publicação em 06/03/03

Aceito para publicação em 31/03/03