

UMA ANÁLISE DO CONCEITO DE *PRÁTICA SOCIAL* NOS PROJETOS DE LETRAMENTO E NO MÉTODO DIALÉTICO

Larissa Malu dos Santos

Mestranda em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

RESUMO: A partir do século XX, a Escola Tradicional vigente no Brasil passou a ser contraposta, especialmente através de modelos pedagógicos alternativos. Trazendo novas concepções de ensino, de sujeito e de língua (BRASIL, 1997), documentos oficiais e metodologias de ensino passaram a dar um enfoque maior a questões que tangem a vida social dos estudantes, e, a partir disso, a noção de prática social ganhou grande centralidade na área. Porém, parece-nos que, a depender do escopo filosófico-teórico que ancora determinados documentos e metodologias, o termo ganha acepções diferentes. Assim, este trabalho destaca a forma como a noção de prática social é concebida na área, tomando como objetos de análise duas metodologias: *projetos de letramento* (KLEIMAN, 2000) e *pedagogia revolucionária* (SAVIANI, 2012[1983]). Identificamos que, em ambas metodologias, o conceito de prática social parece ser fundante, mas que há distinções de embasamento filosófico que as diferenciam, sinalizando uma divergência conceitual para o termo.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia. Materialismo histórico-dialético. Ensino de língua.

ABSTRACT: From the twentieth century, the Traditional School in Brazil began to be opposed, especially through alternative pedagogical models. Bringing new conceptions of teaching, subject and language (BRASIL, 1997), official documents and teaching methodologies began to give a greater focus to questions that affect students' lives and, from this, the notion of social practice gained great centrality in the area. However, it seems to us that, depending on the philosophical-theoretical scope that anchors certain documents and methodologies, the term gains different meanings. Thus, this work highlights how the notion of social practice area is conceived, taking as objects of analysis two methodologies: *literacy projects* (KLEIMAN, 2000) and *revolutionary pedagogy* (SAVIANI, 2012[1983]). We have identified that in both methodologies the concept of social practice seems to be fundamental, but that there are distinctions of philosophical foundation that differentiate them, signaling a conceptual divergence for the term.

KEYWORDS: Philosophy. Historical-dialectical materialism. Language teaching.

INTRODUÇÃO

Na busca por uma superação dos moldes da chamada Escola Tradicional, os estudos referentes ao ensino – tanto de Língua Portuguesa quanto de outros componentes curriculares – tomaram como urgente a necessidade de a prática em sala de aula ser repensada, uma vez que os métodos ditos tradicionais não mais cumpriam com o que se passou a entender como função da escola. Essa função, é claro, toma caminhos distintos quando analisadas as diversas

perspectivas pedagógicas que se abrem no campo. Para a pedagogia tradicional, a exemplo, a função estaria estreitamente ligada ao apassivamento dos sujeitos, uma vez que se é esperado que ele dê conta do conhecimento enciclopédico que é transmitido a ele. Para o chamado escolanovismo, a escola estaria a serviço da sociedade, na medida em que o sujeito deve ser livre e, portanto, a instituição deve estar preocupada com a formação de indivíduos ativos, que irão, por si só, em busca do conhecimento. Já, para o tecnicismo, poderíamos dizer que a escola teria um caráter objetivo, pragmático, em que sujeito devesse aprender a fazer, a efetuar as atividades que são demandadas na sociedade, no mercado de trabalho (cf. SAVIANI, 2012[1983], 2008). Ou seja: falar mesmo de uma questão que poderia ser de consensual resposta – por que os alunos devem ingressar e se comprometer com a escola? Qual é o papel fundamental do ambiente escolar no meio social? – já nos abre assertivas distintas, a depender do escopo teórico que se toma como verdade.

Tal questão aponta-nos para a reflexão que se toma como fundante neste trabalho e sobre a qual nos ocupamos agora em descrever: de como a tentativa de transformação da função da escola e, portanto, da prática pedagógica em si, está, em sua gênese, vinculada à uma mudança de fundamento. Isso porque, quando assumimos, nos estudos de Educação, que a Escola Tradicional não mais correspondia às emergências da sociedade capitalista, já que “além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização [...], nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar” (SAVIANI, 2012[1983], p. 6), a concepção de sujeito calcada numa filosofia da essência passou a dar voz (em sua grande maioria) a uma perspectiva da existência – de sujeitos que antes eram todos iguais, mas que precisavam ser corrigidos, a sujeitos que, agora, passariam a ser compreendidos como plurais, donos de sua própria história, construtores de seu próprio conhecimento (cf. SUCHODOLSKI, 2012). Isto é, o sujeito passa a tomar uma grande voz, resultando na minimização do problema do conhecimento e na projeção da subjetividade¹ no interior da própria escola.

Disso, temos a chave daquilo que é nosso objeto: a crescente necessidade que se instaurou no campo de se discutir sobre a *prática social* do sujeito, tendo em vista que é a ela

¹ Na obra *Método científico: uma abordagem ontológica* (2013), Tonet irá assumir que a questão da ciência (e, portanto, também do ensino) irá sempre envolver uma discussão que envolve o foco ou na objetividade ou na subjetividade. Para o autor, a objetividade está relacionada com o mundo, com a materialidade, enquanto a subjetividade estaria ligada à razão, ao sujeito. Ancorando-se no materialismo histórico-dialético, Tonet irá defender o método científico que assume como primordial a objetividade, sendo esta antecessora da subjetividade, embora ambas estejam numa relação dialética. Não cabe a este trabalho abrir a discussão levantada na obra; no entanto, vale a referência, uma vez que parece ficar claro que estamos nos contrapondo a qualquer exacerbação da subjetividade.

que a lente do ambiente escolar passou a se voltar. Deixando para trás a ideia de que todos os indivíduos são tomados por um caráter abstrato, passou a se considerar, como aponta Saviani (2012), o sujeito empírico, autônomo, criativo. Um sujeito ativo assumido com tal radicalidade que a própria função do professor é deslocada para o papel de facilitador do processo de aprendizagem. Se na perspectiva da Escola Tradicional o docente ocupava a função de transmitir os conhecimentos, agora sua função é, de certa forma, estreitada, uma vez que ele é apenas mediador (no sentido estrito do termo) da aprendizagem e não o ator principal do processo. O ator (protagonista), agora, passa a ser, portanto, os próprios alunos. E, em se considerando cada sujeito portador dessa autonomia e autores de sua própria existência, a bagagem de histórias que eles carregam consigo torna-se essencial para o novo olhar da educação, que, portanto, não pode deixar de ter em seu horizonte a vida desses estudantes.

No entanto, se, como apresentado, mesmo a função da escola irá remeter a distintas compreensões dela própria a depender de qual caminho se toma, o conceito de prática social, a nosso ver, parece, igualmente, tomar acepções distintas quando se dá luz aos fundamentos que o ancoram. Isto é, a depender da perspectiva que baliza tal noção, a prática à qual se refere tomará um sentido diferente e, desse modo, a própria finalidade do ato pedagógico será outra.

Nesse sentido, a fim de discutir a forma como o conceito de prática social irá tomar acepções distintas a depender do escopo filosófico ao qual o termo está ancorado, discutiremos, neste trabalho, duas metodologias de ensino que assumem essa prática como fundamental para o processo educativo como concreção: os chamados *projetos de letramento*, largamente disseminados especialmente no campo da alfabetização brasileira; e a proposta de Saviani de uma metodologia voltada, no ponto de partida e de chegada, para a prática social, a denominada *pedagogia revolucionária*. A partir da exposição dessas duas propostas, realizaremos breve discussão acerca dos seus propósitos e dos seus possíveis alcances, apontando as bases que ancoram esses trabalhos e defendendo, por fim, a educação que vem sendo foco de atenção por parte de autores comprometidos com uma efetiva transformação não só da educação, mas da sociedade como todo.

A PROPOSTA DOS ESTUDOS DE LETRAMENTO: OS *PROJETOS DE LETRAMENTO*

Nos últimos anos, os chamados Estudos do Letramento ganharam grande força não apenas no cenário acadêmico, da pesquisa, como no cenário educacional, principalmente nos

Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Compreendendo, conforme definição de Kleiman, o letramento como “[...] o conjunto de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel relevante no processo de interpretação e compreensão dos textos orais ou escritos que nelas circulam [...]” (2009, p. 9), a concepção de letramento vem permeando o ciclo de alfabetização das escolas nacionais, sendo concebido como um fenômeno que está presente em toda vida dos alunos, tendo em vista que estes estão inseridos numa cultura grafocêntrica.

A proposta metodológica ancorada neste fundamento teórico é denominada *projetos de letramento*. Conforme Kleiman (2000),

[...] por projeto de letramento entendemos um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos, e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Segundo essa perspectiva, a criança está imersa no mundo letrado, e a escola é responsável por torná-la apta a compreender e a participar desse mundo das letras. Para isso, torna-se fundamental o aprendizado do código da escrita, ou seja, do Sistema de Escrita Alfabética, e, dessa forma, a alfabetização faz-se o centro do processo educativo. No entanto, por conceber que os alunos estão submersos no mundo da escrita para além do ambiente escolar, essa proposta de ensino diferencia-se dos moldes assentados na Escola Tradicional por valorizar, antes de mais nada, o conhecimento que o aluno já possui em relação aos grupos culturais de pertencimento. A proposta dos projetos de letramento é permitir que o aluno mostre o que já sabe e o que possui interesse em saber, ou seja, origina-se do "interesse real na vida dos alunos", para, só depois, iniciar-se o trabalho educativo. O aluno e seus desejos são o ponto de partida de todo trabalho. Isso porque, segundo Kleiman (2000),

[...] a dificuldade do processo de ensino e aprendizagem da escrita reside, em parte, na ausência de funções relevantes, dentro do contexto de sala de aula, para os usos sociais da escrita, ou seja, para engajar os alunos em práticas que sejam instrumentais e constitutivas, ao mesmo tempo, do seu desenvolvimento individual e o de sua comunidade. Para esse objetivo tornar-se viável, é preciso abandonar os compromissos com um programa preestabelecido quando esse programa não corresponder às necessidades e aos interesses dos alunos. (KLEIMAN, 2000, p. 242).

Assim, na tentativa de romper de vez com o molde tradicional, em que transmitir os conhecimentos enciclopédicos eram a agenda da escola, para a autora, o que importa ao ensino deve estar voltado para a vida social dos sujeitos, compreendendo antes quais são as necessidades e as curiosidades dos alunos, para daí, então, estabelecer o que será de fato trabalhado em sala.

Nesse sentido, os estudos do letramento propõem uma pedagogia em que o professor trabalhe com problemas advindos do cotidiano dos alunos, sendo por eles definidos e resolvidos. Isto é, tal como advogam os estudos ancorados na Escola Nova, a proposta de Kleiman está voltada para a definição de métodos e processos no aprender - os conteúdos, o currículo a ser trabalhado é posterior, deriva dele. O que importa, para essa pedagogia, é muito mais uma questão de que o aluno aprenda a aprender (cf. DUARTE, 2001), que o processo de aprendizagem faça sentido para o estudante para que, entendendo a forma como seu aprendizado se dá, ele possa ir em busca de outros conhecimentos adiante.

Por assim dizer, essa proposta metodológica acaba por tomar o papel do professor como apenas um facilitador da atividade educativa – as questões, os conteúdos a serem estudados, as atividades a serem realizadas são decididas pelos estudantes que, por já terem um conhecimento prévio, devem levantar os conhecimentos que eles julgam ainda não possuir domínio.

A implementação de um projeto de letramento depende de um professor que, mais do que saber conteúdos, sabe como identificar os interesses das crianças da turma, onde e como procurar dados e informações relevantes para as metas do projeto e como orientar o trabalho dos alunos para que eles próprios façam perguntas instigadoras que os motivem a, eles mesmos, coletivamente, procurar respostas, desenvolvendo estratégias de aprendizagem e adquirindo saberes de valor nesse percurso. (KLEIMAN, 2009, p. 5).

A metodologia dos projetos de letramento seria, dessa maneira, a compreensão, por parte do professor, do que a criança gosta, ou a percepção de alguma questão imediata a ser resolvida naquele contexto, para, então, os alunos levantarem as questões e pesquisarem acerca daquele objeto do conhecimento escolhido, o que necessariamente envolverá usos sociais da escrita por esses sujeitos. Assim, à primeira vista, essa proposta metodológica pode parecer uma tentativa de partir de algo que vá motivar o aprendizado dos estudantes e por fim concretizá-lo; no entanto, o que nos parece, é que o que fica posto é um modelo que acaba não permitindo uma ampliação do olhar dos estudantes, tendo em vista que estes irão se voltar aos seus interesses imediatos.

Uma vez que a teoria que embasa os projetos de letramento compreende que a educação deva estar voltada para a realidade do estudante, para os problemas que os cercam e para as questões imediatas impostas na comunidade em que ele vive, o conceito de prática social torna-se primordial para essa perspectiva. Isso parece ficar evidenciado na nota de número dez, do texto fundamental de Kleiman (2000), quando a autora, ao discutir a concepção dos projetos de letramento, afirma que

Damos a esse conjunto de atividades o nome de projeto de letramento para salientar o aspecto social dos usos da linguagem por meio de atividades orais ou escritas. Com objetivos muito semelhantes, encontramos os projetos da Educação Nova, na França, propostos por Foucambert (1994), e no Brasil, os Projetos de Trabalho da Escola Plural, da Rede Municipal de Belo Horizonte (LEITE, 1995/96), que visam, por meio de um enfoque interdisciplinar, a gerar necessidades de aprendizagem para os alunos, que lhes permitam compreender e intervir na realidade. (KLEIMAN, 2000, p. 243).

Conforme assinalado, parece-nos que o bom professor é aquele que compreende a forma como se dá essa prática social dos alunos para, a partir dela, traçar o projeto educativo, tendo sempre como alvo os fenômenos que perpassam tal prática. Aqui, a importância de olhar para o caráter social dos sujeitos se dá no sentido de capacitá-los a melhor compreender essa realidade e nela poderem agir. Ainda, não se trata da realidade histórica que envolve e constringe os sujeitos, mas a realidade empírica, local. Além disso,

É justamente porque devemos partir dessa bagagem cultural diversificada dos alunos como participantes de uma cultura letrada que podemos permitir que as crianças tomem parte de forma variada das situações e criem táticas diferentes para lidar com suas limitações ou potencialidades nessas situações diversas. (KLEIMAN, 2007, p. 6).

Acreditando que “[...] os projetos de letramento permitem uma ressignificação do ensino da língua escrita [...]” (KLEIMAN, 2009, p. 6), essa proposta metodológica defende que, ao tornar o aluno o centro do processo pedagógico, a efetivação do aprendizado possa ocorrer de forma mais lúdica e mais palpável para os estudantes. Por partir das “necessidades” deles, alunos a partir de 6 anos, de problemáticas que derivam sua prática localmente situada, defende-se que trabalhar com a realidade dos estudantes ressignifica o aprendizado da língua escrita à medida em que o aluno vai compreendendo que ele está envolvido por eventos de letramento, por situações que demandam a escrita, e que, portanto, consolidam a necessidade do aprendizado do sistema alfabético. Compreendendo que a escrita e a leitura são “ferramentas para agir socialmente” (KLEIMAN, 2009, p. 4), é a partir dos Projetos que os alunos poderão adquirir o modo de funcionamento dessas práticas e, portanto, fazer uso do conhecimento da escrita no mundo real.

Nesse sentido, os Projetos de Letramento tomam como ponto de partida a prática social local, imediata dos sujeitos, envolvendo diretamente a escrita, para conhecer as demandas de sua comunidade, de sua realidade, e, então, instrumentalizá-los para dessas práticas poderem participar. A defesa é, pois, que se vá da prática social para o conteúdo (cf. KLEIMAN, 2000, 2007, 2009). Por assim dizer, podemos afirmar que, em relação ao processo de alfabetização, o fim do trabalho educativo, para os estudos do letramento, está na instrumentalização do

Sistema Escrita Alfabética (SEA): a leitura e a escrita são o fim do trabalho educativo, e a aquisição do SEA faz sentido porque o sujeito precisa inserir-se no mundo social (que é grafocêntrico) e nele conseguir adaptar-se.

Tendo em vista que o objetivo central deste trabalho é depreender as acepções filosóficas que embasam o conceito de prática social, cabe-nos destacar a concepção que, a nosso ver, ancora a proposta metodológica dos projetos de letramento. Conforme assinalado, tal método parece estar muito centrado para o aqui e agora dos sujeitos, colocando como foco a maior compreensão possível, por parte do educando, dessa prática social que cerca os estudantes, o que converge significativamente com a defesa de que quanto mais o pesquisador/professor encharcar-se da realidade dos sujeitos, tanto melhor (LÖWY, 1995). Por isso, parece-nos que a articulação filosófica que se faz presente tem como fundamento o que será chamado por Lowy (1995) de historicismo², uma vez que seria essa a perspectiva epistemológica que, segundo o autor, está diretamente relacionada com essa proximidade com a realidade dos fenômenos, com o foco em compreender como as coisas são dadas.

A metodologia, portanto, nessa perspectiva ancora-se em um fundamento em que se faz relevante a manutenção da realidade do sujeito, permitindo que ele consiga se inserir em seu contexto social e que possa, minimamente, ocupar algum lugar dentro dele. No que se refere ao embasamento teórico, está estreitamente relacionada com a pedagogia da Escola Nova, em que os sujeitos são os norteadores de todo processo educativo, em que o método concorre com o conteúdo. Já, em relação ao campo filosófico, se compreendermos, tal como propõe Suchodolski (2002), as filosofias divididas entre: filosofia da essência, segundo a qual todos sujeitos são iguais por natureza; da existência, em que, pelo contrário, os indivíduos são distintos; e a filosofia voltada para o futuro, para a qual os sujeitos não são empíricos, mas, sim, concretos; podemos conceber que os Projetos de Letramentos estarão vinculados a uma filosofia existencialista, à medida em que sua atividade-fim é, tal como propõe esse

² Em *Ideologias e ciência social* (1995), Michael Löwy apresenta três perspectivas de concepção de ciência: o positivismo, o historicismo e o materialismo histórico-dialético. Segundo o autor, o positivismo compreende a ciência como algo neutro, associada a uma compreensão do caráter natural das coisas, em que a sociedade é organizada por leis naturais. Já, para o historicismo, a ciência é marcada pela historicidade do sujeito, que é individual e que, portanto, o cientista precisa conhecer melhor sua realidade para poder estudá-la – é necessário mergulhar na vida do sujeito para compreendê-lo. Por último, o materialismo histórico-dialético apresenta-se como um observatório elevado, olhando o sujeito, mas de blocos distintos, buscando uma compreensão do todo para, enfim, atingir uma superação do que está posto. O materialismo histórico-dialético é, dessa forma, uma negação do que está colocado, é a proposta de uma transformação. Os Projetos de Letramento se encaixam, portanto, no historicismo, enquanto o método de Saviani, como veremos mais a frente, está mais associado a uma perspectiva do materialismo histórico-dialético, comprometido com tal superação.

pensamento, a exaltação do local, ao sujeito que existe em contexto determinado. No que tange, enfim, a questão epistemológica, à luz das discussões levantadas por Löwy (1995), podemos considerar esse método discutido como uma metodologia ancorada numa concepção historicista, associada à filosofia da existência, contribuindo para essa aceção do sujeito enquanto ser datado, individual e circunscrito por sua historicidade. Ao fim, o que essa base nos revela é o fato dos Projetos de Letramento serem sustentados por perspectivas comprometidas com a manutenção do estado de coisas, superando pouco a lógica de um projeto formativo voltado para a lógica da adaptação dos sujeitos.

A PEDAGOGIA REVOLUCIONÁRIA: A PRÁTICA SOCIAL COMO PROPOSTA METODOLÓGICA

Acompanhando ainda o movimento pedagógico de buscar oferecer alternativas metodológicas ao campo educacional, passemos, agora, ao segundo método, ao método dialético de Saviani, à metodologia que toma a prática social como ponto de partida e de chegada do trabalho educativo (SAVIANI, 2012 [1983]). Tal como na proposta anterior, o conceito de prática social será fundante para pensarmos a proposta de ensino. Para o autor, essa prática é “igualmente” ponto de partida para o processo pedagógico, mas também ponto de chegada. Analisemos sua proposta para, enfim, destacar as diferenças de fundamento que distingue este método daquele apresentado anteriormente.

Ao sugerir um método dialético, Saviani irá propor a prática social sincrética como ponto de partida e a prática social sintética como ponto de chegada. Isto é: é sincrética porque se assume que os alunos, em condição de sujeitos que assumem como atividade principal a aprendizagem (DAVIDOV, 1988; MOURA, 2010), em termos do objeto de ensino em questão, não possuem conhecimentos e experiências suficientes para articularem a experiência pedagógica com a prática social, e é sintética porque a prática social no ponto de chegada:

Não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. (SAVIANI, 2012, p. 73).

Aqui, cabe ressaltar que Saviani, ao propor a teoria pedagógica histórico-crítica, assinala o fato de que a escola, por si só, não é capaz de superar o estado de coisas, não é capaz de realizar uma transformação social de fato. Ao distinguir as teorias pedagógicas entre teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas, para, enfim, propor sua pedagogia como uma teoria

genuinamente crítica para a educação, irá se contrapor aos dois primeiros blocos por defender que essas duas perspectivas³ acreditam que a escola não esteja associada num primeiro plano à sociedade e que portanto teria o potencial ou de ser um instrumento de equalização social (não crítica), ou de ser um instrumento de discriminação, um fator de marginalização (crítico-reprodutivista). O autor irá denominar essa noção de que a escola por si só altera o estado de coisas como uma consciência ingênua, da qual sua teoria se apresentará livre, uma vez que compreende que a escola está vinculada à sociedade e vice-e-versa, de forma que não há como esperar que a educação possa, isoladamente, alterar a sociedade num todo. No entanto, a grande defesa do autor está no fato de que, em sabendo-se condicionada, a sua pedagogia torna-se, de fato crítica. Ainda que os outros dois blocos levantem a bandeira de “formação de alunos críticos”, em realidade, suas bases estão muito mais associadas à manutenção do estado de coisas. Por outro lado, a pedagogia proposta por Saviani, ao dizer-se determinada, não está aceitando a realidade tal como é, mas compreendendo que é necessário olhá-la de fora, olhá-la de cima para, então, poder transformá-la. É preciso saber-se condicionada, mas saber-se, também, influenciadora do meio que a determina: “ainda que determinada, não deixa de determinar o elemento determinante” (SAVIANI, 2012, p.??). Ao contrário das teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas, que se acreditam autônomas em relação à sociedade, na pedagogia histórico-crítica, educação e sociedade são subordinadas. É por isso que, ao final do trabalho pedagógico, ao atingir a prática social sintética, a própria prática se altera: ao repensá-la, o aluno poderá, enfim, situar-se/compreender-se como agente da transformação social. Isto é: não é a escola, sozinha, que garante essa transformação, mas, sim, a partir da formação humana desses sujeitos.

É nesse sentido que Saviani, em seu método, irá defender o valor do conhecimento histórico-cultural acumulado e o papel do professor, e, portanto, retomar o que tanto é criticado na Escola Tradicional pelo escolanovismo: a transmissão do conhecimento. Nessa prática, o professor, em sendo o profissional que detém um maior leque de conhecimentos, que assume como atividade principal o ensino (DAVIDOV, 1988; DUARTE, 2003) e que sabe da

³ Saviani (2012), ao propor essa divisão entre teorias críticas e não críticas, irá associar ao primeiro grupo a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista, sendo, segundo o autor, todas elas defensoras de uma educação que é instrumento para a igualdade social. Já, no segundo grupo, das teorias crítico-reprodutivistas, encontram-se as teorias de que tomam o ensino como violência simbólica, da escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE) e a teoria da escola dualista. Esse segundo bloco compreenderia a escola como mera uma reprodução da sociedade.

importância destes para a formação dos estudantes, será quem definirá o projeto pedagógico, isto é, os conteúdos a serem trabalhados, as questões a serem discutidas.

Tal definição seria inerente a especificidade do professor que, dominando os elementos culturais a serem ensinado e as melhores formas de o fazê-lo, organizaria, sistematizaria e proporia (MOURA, 2010) percursos pedagógicos que contribuiriam para a compreensão crítica da realidade social de modo alargado e sintético. Aqui importam especialmente dois aspectos: a mencionada realidade social não diz respeito necessariamente a realidade contextual imediata dos sujeitos, mas sim a realidade social compreendida como deriva de um processo histórico produzido pelas gerações anteriores; essa delimitação encaminha-nos ao segundo aspecto, a concepção de aluno/sujeito assumida, a qual centra-se, da mesma forma, não no sujeito tomado em sua empiria, mas no aluno/sujeito concreto, histórico. Acerca desse aspecto, assim se posiciona Saviani (2013 [1991], p. 121):

Mostro o aluno concreto e apresento o concreto como síntese das múltiplas determinações definidas enquanto relações sociais. Portanto, o que é do interesse desse aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu. [...] firmando-se o princípio de que o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto.

Claro que essa não é uma perspectiva pedagógica, tal como a tradicional, em que o aluno tem a função de instruir-se e de que o papel do professor é apenas fornecer o conteúdo, independente do andamento da turma. A proposta é voltar-se, sim, aos interesses dos alunos, às suas reflexões, às suas questões do dia a dia. O aluno não é emudecido no processo pedagógico. “A sua criatividade vai expressar-se na forma como ela assimila essas relações e as transforma” (SAVIANI, 2013 [1991], p. 121). Mas, ao contrário do escolanovismo, não é ele quem é o ponto de partida do processo, haja vista que o professor é quem possui os conhecimentos dados como relevantes para a formação dos alunos e é ele quem possui maior experiência e saberes acumulados para saber quais conhecimentos são necessários aos estudantes para que eles, de fato, possam agir de maneira crítica socialmente⁴. O ponto de partida é, como já assinalado, a prática social que é comum aos alunos e aos professores.

⁴ A respeito dessa discussão, Britto afirma que “Em síntese, os objetos da educação e as práticas de ensino não podem ser submissos aos interesses e às necessidades pragmáticas. Levando esses interesses em consideração é uma atitude que se justifica desde que a finalidade não seja de simplesmente satisfazê-los, mas sim de superá-los. Não se trata de negar ou desvalorizar os saberes e as experiências que cada um traz em função de suas formas de inserção e de seus vínculos culturais, mas de aguçar a curiosidade epistemológica de que fala Paulo Freire (1984), de forma a superar a curiosidade ingênua.” (BRITTO, 2012, p. 55).

Além disso, outra distinção do segundo método está no fato de que, para a pedagogia revolucionária, apenas instrumentalizar os alunos não garante a formação humana crítica. Isso porque, ao invés de ser o ponto de chegada a aquisição do objeto de conhecimento, ou da resolução de determinado problema (KLEIMAN, 2009), o aluno irá passar, ainda, por um momento de catarse. Partindo do plano abstrato, isto é, da prática social sincrética, haverá o momento de problematização, em que o professor determinará as questões a serem resolvidas e os conhecimentos necessários a serem dominados, para uma posterior instrumentalização, que, ao invés de parar aqui, será movida para o momento catártico, que vem a ser a incorporação de fato dos instrumentos culturais, que agora, para além do plano científico, escolar, poderão ser transformados em elementos ativos de transformação social. Ou seja, não é a aquisição de conteúdo por ele mesmo, mas a compreensão do lugar que esse conhecimento ocupa no meio social e dos elementos que podem servir, a partir dele, para a transformação do estado de coisas. Disso, voltamos à prática social, agora sintética.

Cabe-nos assinalar, portanto, que a prática que é ponto de partida, e também de chegada, no método proposto por Dermeval Saviani, não é aquela do mundo cotidiano, do sujeito empírico, historicizado, do ser que precisa encaixar-se na sua comunidade, busca, pois, superar os modelos adaptativos, tal qual o são os modelos alinhados ao escolanovismo. Esta segunda metodologia de ensino toma o conceito de prática social justamente para a superação daquilo que está colocado na realidade social empírica, fenomênica. Do sujeito concreto, permeado pela cultura sócio-histórica, do sujeito que precisa não se adequar, mas transformar a sua realidade. Vemos, assim, uma distinção de base: da prática social imediata dos estudos do letramento (de uma filosofia da existência, epistemologicamente historicista), para uma prática social que é compartilhada, histórica e produzida pela atividade humana e, portanto, por ela também transformada – articulada, assim, a uma filosofia voltada para o futuro e a uma epistemologia marxista.

Podemos perceber, enfim, que a base que sustenta o trabalho do método dialético, que ancora a proposta metodológica de Saviani, está ancorada numa perspectiva de transformação social e de uma formação voltada para o futuro, isto é, de uma formação que permita ao sujeito reconhecer-se como sujeito histórico, pela compreensão crítica da realidade social, como realidade não natural, mas como produzido historicamente pelas gerações anteriores, e compreendendo-a, poder alterá-la, num movimento dialético constante entre cotidiano e história (HELLER, 1970).

Ainda que, em primeira medida, numa compreensão pautada na aparência das coisas, possa assemelhar-se aos projetos, tal como os Projetos de Letramento, no sentido de dizer-se crítica e de procurar voltar-se à prática social, à realidade do sujeito, problematizamos que, por possuir uma base filosófica e epistemológica outra, o método de Saviani está comprometido com uma formação que garanta aos sujeitos a possibilidade de transformação de sua realidade, e não de sua mera adequação ao meio social em que vive. É por sustentar-se numa teoria pedagógica pelo próprio autor elaborada, a pedagogia histórico-crítica, em uma filosofia voltada para o futuro, em que o universo do sujeito de saída supera e muito o imediato, e, por fim, em uma epistemologia ancorada no materialismo histórico-dialético, que os trabalhos apresentados tornam-se fundamentalmente distintos em suas compreensões de base e em seus propósitos finais.

POR UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA E TRANSFORMADORA DOS HOMENS: ALGUNS ENCAMINHAMENTOS FINAIS

Com a exposição, deverá ser possível identificar que os distintos métodos, apesar de tomarem o conceito de prática social como central, distanciam-se em grande medida na sua fundação teórico-filosófica e no seu compromisso com a concepção de mundo, de sujeito e de educação que carregam. E é por isso que escolher uma base metodológica implica escolhas que vão para além do método em si: há que se saber as bases que ancoram as perspectivas.

Os Projetos de Letramento, como visto, articulam-se a uma teórica pedagógica vinculada ao escolanovismo, ao “aprender a aprender⁵”, em que os métodos colocam-se em relação de centralidade em relação ao conteúdo aprendido, em que o fato de o aluno desenvolver modos de aprendizado torna-se mais significativo do que de fato aprender algum conhecimento. Essa teoria, por sua vez, vincula-se a uma filosofia da existência, para a qual cada ser possui suas singularidades, o homem é distinto por natureza, e, por isso, o sentido de trazer o aluno para o foco do aprendizado – ele precisa reconhecer suas dificuldades e lacunas, tendo em vista que cada um possui as suas. Em última medida, essa linha de pensamento, essa base estruturante que vai da filosofia, para a teoria e, por último, para a metodologia, associa-se ainda a uma concepção de ciência que irá dizer-se historicista, uma concepção que vê o sujeito no seu local-imediato, no seu instante-já (cf. LÖWI, 1995; TONET, 2013). A

⁵ Tal alinhamento parece claro, especialmente, a partir da nota de rodapé de número dez no texto de Kleiman (2000), já citada neste trabalho.

concepção, ao fim, está vinculada, no limite, à manutenção do *status quo*, à adequação do sujeito ao estado de coisas posto.

Em contrapartida, a partir da análise, ganha nitidez que a metodologia proposta por Saviani está comprometida com teoria revolucionária, em que a prática social é o começo e o fim, em que o conhecimento histórico-cultural acumulado seja de fato aprendido pelos estudantes e que, através destes, eles possam compreender criticamente, ressignificar e transformar a prática. Vinculado a uma filosofia voltada para o futuro e a uma epistemologia do materialismo histórico-dialético, Saviani, ao propor um método com esses fundamentos, compromete-se com uma concepção revolucionária de educação, na medida em que resulta da compreensão e do compromisso com a transformação do *status quo*.

Como se vê, o método torna-se apenas a dimensão aparente do trabalho pedagógico. Superando, entretanto, a aparência, identifica-se do todo sincrético, pela síntese possibilitada pelo reconhecimento dos elementos que compõe tais delineamentos metodológicos, as diferenças radicais especialmente no que compete aos projetos formativos assumidos por cada definição. Escolher, portanto, determinada metodologia de ensino implica escolher que formação é essa que se propõe e que sujeito se pretende formar. É por isso que as escolhas de qual livro didático utilizar, quais textos, quais problemas trabalhar em sala são apenas a superfície de todo processo escolar; o que de fato deve ficar claro aos professores, de todo ciclo educacional, é a compreensão de que suas escolhas metodológicas devem ser conscientes no sentido de saber distinguir com quais concepções cada método de ensino está compromissado, se é com a manutenção ou com a revolução, enfim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, procuramos delinear, brevemente, o fato de que a questão tão difundida no meio da educação acerca do método é muito mais complexa do que pode parecer à primeira vista, tanto aos educadores quanto aos formadores de professores. O objetivo do trabalho, salvaguardadas as limitações inerentes ao escopo de um artigo, foi destacar que a escolha metodológica implica conhecer as bases que estão ancorando esses métodos e que, em última medida, os profissionais devem saber posicionar-se, enfim, em qual lugar teórico, filosófico e epistemológico, enquanto cientistas e enquanto professores, eles se encontram.

Com a análise realizada, tentamos demonstrar que a proposição metodológica dos Projetos de Letramento, ao alinhar-se ao escolanovismo, que se estabelece na negação das

categorias centrais da Escola Tradicional, inscreve-se no embate entre correntes essencialista e existencialista no campo educacional (SUCHODOLSKI, 1982), o qual buscou antes a renição das problemáticas enfrentadas no alcance pretendido para a escolarização, ocupada, supostamente, com a garantia de igualdade e democracia sociais. No entanto, conforme elabora Saviani, na sua tese filosófico-histórica “Do caráter revolucionário da pedagogia da essência (Escola Tradicional) e do caráter reacionário da pedagogia da existência (Escola Nova)” (SAVIANI, 2012[1983]), essa teoria pedagógica tornou-se muito mais reacionária do que revolucionária, a medida que esteve sempre ancorada nos interesses da burguesia e de sua manutenção. Ora, garantir aos alunos um aprendizado de método pode fazer sentido nas classes altas, em que os estudantes têm um amplo acesso aos conhecimentos científicos e culturais, e facilmente deles podem apropriar-se, porque esses sujeitos poderão, por si só, sistematizar o repertório de conhecimento que se estabiliza nas diferentes esferas. As classes populares, no entanto, sem esse acesso e com questões objetivas da vida real a serem enfrentadas, questões primárias que não assolam as classes altas (como problemas referentes à moradia, à alimentação, ao acesso à educação etc.), acreditam que a escola possa ensinar aquilo de que os jovens necessitam para poder, em última instância, sobreviver no mundo do capital.

A proposta de Saviani, no entanto, ao compreender a necessidade de apropriação dos conhecimentos, ao levantar a necessidade de retomar aquilo que a Escola Tradicional defendera, de o professor estar no centro no sentido de ser ele o sujeito que dominado os conhecimentos a serem apropriados em sala de aula e as formas mais elaboradas de alcançar tal propósito, não está se contrapondo ao escolanovismo por negação, mas incorporando os avanços e superando os limites de ambas teorias pedagógicas (SAVIANI, 2012). Assim, entendendo o ponto de partida não como a preparação dos alunos, tal como o método tradicional, nem como os interesses que partem dos alunos, tal como a pedagogia nova, a prática social comum é o começo e o fim, e é ela quem garante uma apropriação científica que fará com que os estudantes possam ressignificar essa prática e poder, repito, alterá-la. O conhecimento sociocultural acumulado coloca-se, inegociavelmente, no centro do processo educativo, pois é ele quem irá garantir o que é a atividade fim de processo pedagógico: a própria transformação humana para a transformação do estado de coisas, a revolução. E, ao afirmar que “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam [...]” (SAVIANI, 2012[1983], p. 55), o autor assinala a relevância dessa apropriação para uma enfim transformação, com a qual, cremos ter deixado claro, seguimos comprometidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 1997.

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

DAVIDOV, V.V. **La enseñanza y el desarrollo psíquico**. Moscóu: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ**, [online], n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra S/A., 1970.

KLEIMAN, A. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. Fevereiro de 2007.

KLEIMAN, A. Projetos de letramento na educação infantil. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, UNITAU, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2009. Disponível em: <www.unitau.br/caminhosla>. Acesso em: 20 abr. 2019.

KLEIMAN, A. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? *In*: KLEIMAN, A.; SIGNORINI, S. *et al.* **Alfabetização e formação de professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LÖWI, M. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MOURA, M. O. de *et al.* Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29. p. 205-229, jan./abr. 2010.

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

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SUCHODOLSKI, B. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. 42. ed. São Paulo: Centauro, 2002.

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