

AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DOS ESTUDOS DO(S) LETRAMENTO(S) NO BRASIL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Trícia Tamara Boeira do Amaral

Mestre em Letras (UCPEL), Docente na Universidade Federal do Rio Grande

RESUMO: Neste artigo, busco retomar as principais epistemologias de nosso tempo, para, a partir delas, posicionar os Estudos do(s) Letramento(s) no Brasil em suas diferentes fases. Em consonância com alguns fatos históricos da pesquisa no Brasil infiro que a pesquisa envolvendo tal escopo teórico apresenta, até o momento, duas fases consolidadas distintas, nas quais é possível depreender, respectivamente, uma base filosófica positivista e uma base filosófica historicista, mais ou menos alinhada à tendência fenomenológica. Apoiada nas epistemes retomadas e no momento em que os Estudos do(s) Letramento(s) se encontram contemporaneamente, proponho identificar e discutir possibilidades de avançar as fronteiras filosóficas dos Estudos do(s) Letramento(s) para uma ancoragem mais compatível com a função social das instâncias públicas formais de formação humana, o que detém profundo compartilhamento com a categoria *trabalho*, central na epistemologia marxista.

PALAVRAS-CHAVE: Epistemologias. Estudos do(s) Letramento(s). Marxismo.

ABSTRACT: In this paper, I intend to resume the main epistemologies from our time, and, from them, place the Studies from Literacies in Brazil in its different stages. In accordance with some historical facts from the research in Brazil, I infer that the study involving such theoretical scope presents, until this moment, two different consolidated stages, in which it is possible to deduce a positive philosophical basis and a historicist philosophical basis, respectively, roughly aligned to the phenomenological trend. Supported in the resumed epistemes and in the moment in which the Literacy Studies are inserted nowadays, my proposal is to identify and discuss possibilities of moving the philosophical borders from the Literacy Studies to an anchorage that is more compatible to the social role of the formal public instances from human education, which detains profound sharing with the work category, being this a central topic in the marxist epistemology.

KEY WORDS: Epistemology. Literacy Studies. Marxism.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, pretendo abordar a relação entre os Estudos do(s) Letramento(s) (EL) no Brasil e as bases epistemológicas que os fundam. A partir dos conceitos de *alfabetização* e *letramento*, apresentado por duas das autoras pioneiras no alinhamento a este escopo teórico no país – Soares (1985; 2008) e Kleiman (1995; 2007), perpassando por Freire (1989) –, busco compreender como as epistemologias norteadoras refletem nos modos de ver o letramento e,

consequentemente, na formação de professores de Língua Portuguesa e nas possíveis abordagens metodológicas que subsidiarão em sala de aula.

Naturalmente, não tenho a pretensão de esgotar a temática, contudo, problematizar o assunto, ao que me parece, é fundamental para o avanço nas pesquisas amparadas nesse fundamento teórico no Brasil. Começo de maneira “pouco ortodoxa”, realizando uma breve narrativa do meu caminho de estudos até o momento desta escrita porque, acredito, é de grande importância para a reflexão que pretendo desenvolver ao longo deste trabalho, o qual não deixa de ser consequência de uma inquietude despertada em meu começo de caminho doutoral.

Iniciei minha trajetória de graduação em 2003 e, à época dos estágios, já ao final do curso, ainda me perguntava como dar aula, mesmo já atuando em uma escola particular nos famosos cursinhos pré-vestibular. Afinal, de que forma colocar em prática todas as teorias lidas e nem sempre aprofundadas ao longo dos quatro anos de faculdade? Sentia-me insuficiente, levando para a sala de aula o que, intuitivamente, eu acreditava ser importante para os alunos, fazendo uma espécie de *mix* teórico, selecionando o que me parecia mais coerente – sem dar-me conta do quão incoerente, na verdade, eu estava sendo.

Após a formatura, ainda trabalhando na mesma escola, assumi outras turmas, de ensino regular e técnico. Paralelamente, busquei uma especialização em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa, à procura de qualificação, a fim de embasar teoricamente minhas ações de forma clara, definida e consciente. Foi uma época de muitas descobertas nesse sentido e penso que, realmente, consegui direcionar melhor minha prática. Contudo, a cada nova sala de aula, ou simplesmente a cada novo desafio em termos de conteúdo, ainda me perguntava se não estava me desviando daquele ideal de sala de aula presente nos encontros da especialização.

Essas questões me levaram à busca do mestrado. Ao estudar para a seleção, conforme as leituras iam sendo realizadas, a sensação de desconhecimento aumentava. E ao cursar as disciplinas, não foi diferente. Foi nesta fase que conheci os EL e me identifiquei com a possibilidade de pensar o ensino em Língua Portuguesa a partir do conhecimento da realidade social e cultural dos alunos. Foi quando aliei a esse escopo teórico as incessantes questões de “o que” e “como” trabalhar na sala de aula. A verdade é que, mesmo após o término do mestrado, a sensação de haver um vácuo entre a teoria e a prática ainda persistia. Não é necessariamente uma crítica à formação e à formação continuada de professores, mas uma autocrítica.

Hoje, trabalhando em salas de aula de graduação de estudantes de Letras e tendo coordenado projetos de formação docente, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por exemplo, vejo meus alunos me perguntando sobre “como fazer” na sala de aula, do mesmo modo que sempre fiz. Me inquieta pensar em como respondê-los, como dar-lhes caminhos e, de fato, contribuir em suas formações, ainda mais quando este incômodo do “como fazer” sempre se desdobra em outras tantas perguntas. Como fugir do que é apenas intuitivo e partir para a consciência? Como não fazer uma “salada teórica”? Como trabalhar com o texto? Como determinar qual metodologia é adequada? Enfim, onde reside o cerne dessas questões?

Então foi em meu doutoramento que, acredito, finalmente percebi onde está a resposta fundante. Primeiro, é evidente que a teoria linguística serve como base para encaminhar os procedimentos metodológicos, assim como a Linguística Aplicada (LA) fornece subsídios para a realização de pesquisas que possam contribuir com a prática. Depois – e não em ordem de importância – é claro que conhecer as teorias da Educação é também fundamental para um professor. Contudo, onde as teorias estão alicerçadas? Nas bases epistemológicas. Sem elas, a teoria não fundamenta suas concepções e, por consequência, não direciona metodologicamente a *práxis*.

Desse modo, voltamos ao começo desta escrita, quando mencionei o meu objetivo. Considerando que busco trabalhar sob a ancoragem teórica dos EL com base sociocultural, é fundamental a compreensão de suas bases epistemológicas no Brasil. Trata-se, a meu ver, de embasamento e condição para minha formação como pesquisadora e como professora-formadora de futuros professores de Língua Portuguesa. Para tanto, opto por, em primeira instância, apresentar brevemente os fundamentos filosófico-epistemológicos clássicos, segundo categorização vigente (LÖWY, 2015).

Deste ponto, chego aos EL no Brasil, estabelecendo necessárias relações com os estudos realizados fora do país, com especial atenção para a centralidade assumida pela linguagem como prática social. No enquadramento a que submeto o amplo conjunto de contribuições para o campo de pesquisa e do ensino derivado desse fundamento, atento à relação entre os conceitos de alfabetização e letramento em assunções bastante projetadas nacionalmente. Essas discussões servem de base para a reflexão, ainda que incipiente, que pretendo desenvolver, ou seja, a possibilidade de realinhamento epistemológico dos EL como teoria linguística e não pedagógica, quando da sua tomada como base para a atividade de ensino de Língua Portuguesa.

EPISTEMES: DO SENSO COMUM ÀS CONCEPÇÕES DE CIÊNCIA

A partir da compreensão de que existem diferentes tipos de conhecimento, do senso comum ao científico, para falar a respeito das epistemes é preciso levar em consideração os diferentes agrupamentos e desdobramentos a partir dos quais a concepção de ciência é submetida. O senso comum “tem uma objetividade muito superficial e limitada, por estar demasiadamente preso à vivência, à ação e à percepção orientadas pelo interesse prático imediatista e pelas crenças pessoais” (KÖCHE, 2015, p. 25). A respeito, Saviani (2013b), em alusão ao pensamento grego, aponta que *doxa* é uma das palavras que se relaciona ao fenômeno do conhecimento e “significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro” (SAVIANI, 2013b, p 14). Logo, o senso comum não é um conhecimento a ser descartado, se não por outras razões, porque ele é ponto de partida para a relação com o conhecimento sistematizado.

O senso comum, entretanto, tem um “forte vínculo subjetivo que estabelece relações vagas e superficiais com a realidade” (KÖCHE, 2015, p 25), prejudicando a sistematização e prova crítica desses conhecimentos e, conseqüentemente, sua efetiva validação. Nesse sentido, o conhecimento advindo do senso comum nasce de uma necessidade imediata, ou de uma percepção da realidade, e vai se perpetuando, o que não significa que seja incerto e/ou irrevogável. Daí a necessidade do conhecimento científico e o estabelecimento de critérios, o que nos leva à “forma crítica de produzir conhecimento científico” (KÖCHE, 2015, p 35).

Cabe ressaltar que mesmo o conhecimento científico não pode ser tomado como uno, já que “Não existe uma única concepção de ciência” (KÖCHE, 2015, p 44). Nesse sentido, várias formas de aproximar diferentes perspectivas epistemológicas coexistem. Tendo presente o enfoque deste artigo, assumo a categorização de Michel Löwy, que toma como premissa a projeção de diferentes epistemologias a partir do embate entre visões sociais de mundo historicamente. Dessa relação, ele aproxima as concepções de ciência em três categorias: positivismo; historicismo e marxismo. É a partir delas, portanto, que abordaremos, nas subseções que seguem um percurso, em que buscamos apresentar o compromisso assumido ideologicamente por cada uma dessas perspectivas epistemológicas.

O POSITIVISMO: “EXPLICAR”

No século XIX, o cenário europeu é marcado por grandes modificações políticas, econômicas e sociais, as quais, por sua vez, também acabam por incitar reflexões mais profundas em relação a uma sociedade em transformação. A Revolução Industrial, frente ao sistema capitalista instaurado, traz consigo não só uma nova forma de trabalho, como também deixa clara a divisão de classes, em que o proletariado aparece como um dos principais atores sociais, tendo em vista que é o grupo que se ocupará da realização das determinações fundamentais ideadas pela burguesia, com o fim de estruturar a nova sociedade com base no capital. Do mesmo modo, o Iluminismo inaugura uma nova corrente de pensamento, em que a ruptura com os dogmas religiosos abre espaço para o intelecto e para a ciência como reais meios a se vislumbrar a cultura e a natureza humanas. Não menos importante, a Revolução Francesa abre caminhos diante de uma ordem sociológica então regida pelo caos e que busca, ainda que mais dividida e complexa, unir-se e reordenar-se.

Nesse sentido, a sociedade passa a ser um objeto de estudo a ser pesquisado e compreendido, também pela necessidade de encontrar respostas para a restauração da ordem. No entanto, para ganhar legitimidade, as ciências sociais precisavam se colocar de forma mais positiva e objetiva, tal como as ciências da natureza. Nesse cenário, surge o positivismo¹, cuja proposta metodológica, amparada em uma perspectiva epistemológica, é profundamente convergente com o projeto social em curso à época, contemplando uma visão organicista de sociedade. Graças a Augusto Comte (1798-1857) e sua adoção do termo para a sua filosofia, o positivismo passou a assinalar uma grande corrente filosófica, manifestada em muitos países ocidentais, já na segunda metade do século XIX.

Assentada nessas premissas históricas e ideológicas, a dimensão positivista considera como ciência somente o fato objetivo e passível de observação, por meio de um pesquisador neutro e que busca explicar um dado fenômeno. Nesse sentido, o positivismo, em suas abordagens mais radicais, defende que a sociedade humana, independentemente de sua vontade ou de suas ações, é regida por leis naturais, as quais não mudam. Segundo Löwy (2015), dessa noção de estabilidade regida pelas leis naturais provêm as seguintes conclusões epistemológicas:

¹ Segundo Abbagnano (2012), o “termo foi empregado pela primeira vez por Saint-Simon, para designar o método exato das ciências e sua extensão para a filosofia” (p. 909).

1. os métodos e procedimentos para conhecer a sociedade são exatamente os mesmos que são utilizados para conhecer a natureza;
2. a metodologia das ciências sociais tem que ser idêntica à metodologia das ciências naturais [naturalismo positivista];
3. da mesma maneira que as ciências da natureza são ciências objetivas, neutras, livres de juízo de valor, de ideologias políticas, sociais ou outras, as ciências sociais devem funcionar exatamente segundo esse modelo de objetividade científica. (LÖWY, 2015, p. 47-48)

Do positivismo nasce, portanto, a Sociologia, cujas intenções são as de observar o que é estável nas organizações sociais e quais os princípios que conduzem as mudanças dessa sociedade. Em linhas gerais, o positivismo desconsidera qualquer vinculação da ciência a elementos de cunho social, cultural e ideológico, mesmo que tenha se originado da contraposição a dogmas religiosos e paradigmas feudais e absolutistas da época, sendo, assim, “utópica, crítica e até certo ponto, revolucionária” (LÖWY, 2015, p. 49). Ocorre que essa dimensão revolucionária deixa de existir, e de “uma luta utópica, crítica, negativa, revolucionária, [o positivismo] passa a ser uma luta conservadora” (LÖWY, 2015, p. 51), pois

[...] se a revolução feita pela burguesia tinha se justificado, dado o caráter antinatural da ordem social feudal, não faria mais sentido buscar uma nova revolução. Tratava-se apenas de uma questão de tempo para que o progresso, tanto material como espiritual, resultasse desse enorme desenvolvimento das forças produtivas. O lema ‘ordem e progresso’ resume perfeitamente esse modo de ver. Esse lema, porém, deixava bem claro que se tratava não apenas de progresso num sentido genérico, mas de progresso dentro da nova ordem que resulta da revolução burguesa. (TONET, 2013, p.51)

A despeito disso, Comte leva a termo o sentido de que as leis naturais são invariáveis, dizendo que até mesmo a distribuição de riquezas e o poder econômico são regidos por essas leis. Logo, o que deveria ser neutro, ganha um caráter ideológico de manutenção da ordem estabelecida. Nesse sentido, Durkheim (1858-1917), discípulo de Comte, não desconsiderava a existência de ideologias. Ainda assim, mantinha a ideia de que o sociólogo deveria se despir de qualquer camada ideológica e de qualquer prenoção, mantendo-se imparcial. Embora essa visão romântica e pretensa do positivismo já não exista, essa corrente filosófica continua guiando muitas pesquisas na área das ciências humanas e, eu arriscaria dizer, o único modo que muitos de nós ainda conhecemos e nos valem para fazer pesquisa, o que dimensiona o impacto dessa corrente.

O HISTORICISMO: “COMPREENDER”

Apresentando-se como alternativa à visão positiva de ciência, cada vez mais comprometida com ideais conservadores, o historicismo parte de três hipóteses fundamentais, as quais denotam avanço, sob este aspecto, em relação à neutralidade positivista:

1. Qualquer fenômeno social, cultural ou político é histórico e só pode ser compreendido dentro da história, através da história, em relação ao processo histórico;
2. Existe uma diferença fundamental entre os fatos históricos ou sociais e os fatos naturais. Em consequência, as ciências que estudam estes dois tipos de fatos, o fato natural e o fato social, são ciências de tipo qualitativamente distintos;
3. Não só o objeto da pesquisa é histórico, está emergido no fluxo da história, como também o sujeito da pesquisa, o investigador, o pesquisador, está, ele próprio, imerso no curso da história, no processo histórico. (LÖWY, 2015, p. 88)

Um dos principais nomes do historicismo é o filósofo e historiador Wilhelm Dilthey (1833 – 1911) que, no final do século XIX e início do século XX, “debateu o *problema crítico da história*” (ABBAGNANO, 2012, p. 589, grifos do autor), afirmando que os fatos humanos eram históricos, não naturais. Na visão de Dilthey, as ciências naturais estariam para a natureza, assim como as ciências humanas (ou ciências do espírito) estariam para o homem. Assim, Dilthey procura “estabelecer a diferença entre as disciplinas historiográficas e as ciências naturais, indicando como instrumento principal das disciplinas históricas a ‘psicologia analítica e descritiva’, cujo instrumento fundamental é a *experiência vivida*” (ABBAGNANO, 2012, p. 589, grifos do autor) e cuja metodologia é mais adequada, sem, no entanto, perder a respeitabilidade e o rigor científico.

Ainda assim, a resposta de Dilthey ao positivismo permanece presa aos referenciais de uma cientificidade baseada na noção de metodologia. Seu objetivo era fornecer às ciências do espírito (Geisteswissenschaft) uma metodologia e uma epistemologia que, embora se adequando às suas peculiaridades próprias, fossem tão rigorosas e respeitáveis quanto aquelas das ciências naturais (Naturwissenschaft). (SÁ, 2009, p. 39)

Nesse sentido, o historicismo prega como elementos fundamentais a descrição, a análise e os métodos comparativos, deixando clara a diferença entre o “explicar” positivista e o

“compreender” historicista. Logo, nas pesquisas de cunho filosófico historicista, o objeto do conhecimento deve ser considerado de modo situado e posicionado historicamente, e o pesquisador não pode ter pré-concebidos, uma vez que os homens não se enquadram em leis gerais; são indivíduos e, portanto, singulares.

Portanto, é negada a premissa fundamental do positivismo: identificação do que é estável e daí depreender uma lógica geral social. Os fatos humanos observáveis são examinados em suas especificidades, para serem compreendidos motivacional e simultaneamente. É nesse sentido que Dilthey considerava que “todo o conhecimento sobre a sociedade, sobre a história, é relativo a uma situação histórica determinada” (LÖWY, 2015, p 94). O problema epistemológico está justamente no que considero, ao mesmo tempo, uma grande e importante ruptura com a concepção positivista: a limitação e a relativização do conhecimento. De outro modo, se tudo é relativo, dependendo da historicidade do objeto, do pesquisador, etc., as verdades também assim o são, logo, não há como dimensionar a verdade.

É neste momento que Karl Mannheim (1893-1947), pensador húngaro, avança na questão do relativismo, deslocando-a também para uma posição social determinada, seja de classe, de geração, etc. – uma “injeção de materialismo histórico, de marxismo” (LÖWY, 2015, p 100) – afirmando que o conhecimento, além de historicamente relativo, é socialmente relativo. Mannheim busca uma solução para o relativismo em uma síntese de base social, ou seja, um grupo social capaz de elaborar uma síntese das várias ideologias histórica e socialmente marcadas – os intelectuais “flutuantes”, os quais querem ser “independentes, autônomos, desvinculados, ‘livremente flutuantes’” (LÖWY, 2015, p 107). Ciente de que sua proposta era frágil, Mannheim assume a existência da limitação de todo e qualquer ponto de vista e, conseqüentemente, do sociólogo (ou do pesquisador).

A partir dessas limitações, surge como um desdobramento do historicismo a fenomenologia, cujo sentido dado atualmente é o lançado e defendido pelo matemático e filósofo alemão Husserl (1859 – 1938), que procura definir o objeto a partir da essência, antes mesmo da experimentação. Conforme Silva *et al* (2008)

Tal abordagem filosófica identifica-se por assegurar o sentido dado ao fenômeno. Vai mostrar que o mundo é o fenômeno, o que se mostra, embora precise ser desvelado. Busca chegar ao fenômeno, desvelar o sentido deste que se mostra, para chegar aquilo que a coisa é. (SILVA *et al*, 2008, p. 255)

Dessa maneira, diferente da explicação positivista e da compreensão historicista, a palavra-chave da abordagem fenomenológica é a descrição, embora não se reduza a apenas isso, uma vez que o descrever é um primeiro passo, como já referido, antes da experimentação. A fenomenologia considera que a descrição deve contemplar “o visto, o sentido, a experiência como vivida pelo sujeito” (SILVA *et al*, 2008, p. 256), e irá prover informações para a investigação da consciência e para a compreensão das manifestações advindas do fenômeno. Aqui, o que é singular também é relevante, contudo, sem nenhum interesse nas relações causais. O pesquisador não é neutro, pois leva em consideração suas vivências ao descrever o fenômeno e, sendo assim, depreendo que isso o leva a questionar o fenômeno a ser compreendido.

O MARXISMO: “TRANSFORMAR”

Ao se falar em marxismo, vem à tona o pensamento acerca de uma corrente política, ligada ao comunismo, cujas bases residem na radical mudança socioeconômica com a abolição da propriedade privada e a coletivização dos meios de produção, ante a luta de classes. A dimensão política e econômica, que procura explicar a lógica da economia capitalista de maneira científica para depois refutá-la, costuma ser reduzida e aplanada. Paralelamente, há no marxismo uma dimensão filosófica que acaba sendo ofuscada, e é essa corrente filosófica e teórico-metodológica que pretendo enfocar, ou seja,

a teoria da autoemancipação do proletariado, ou da autoemancipação dos oprimidos, num sentido mais amplo. Em outras palavras, ele [Marx] defende que é só na autolibertação, na sua própria ação enquanto sujeito revolucionário, na sua própria práxis enquanto autor de sua libertação, que se dá a emancipação objetiva e subjetiva do homem, que se dá a destruição da opressão enquanto estrutura, e a transformação da consciência, das ideias, das representações e das ideologias. É no processo de autoemancipação revolucionária que se dá a autoeducação da classe revolucionária, através de sua própria experiência prática. (LÖWY, 2015, p. 34)

Historicamente, o contexto que envolve a projeção do marxismo como alternativa às epistemologias positivista e historicista, especialmente na vertente fenomenológica é a sociedade, que ainda sob os impactos da Revolução Industrial, observava a ascensão da burguesia e a exploração do proletariado fabril – definindo nitidamente as classes sociais. O aumento do consumo e a necessidade de produção em larga escala contribuiu para as péssimas

condições de trabalho às custas de baixos salários, que se contrapunham ao crescimento das fortunas burguesas. Então, como corrente teórica, o marxismo apresenta o materialismo histórico,

[...] que consiste em atribuir aos fatores econômicos (técnicas de trabalho e de produção, relações de trabalho e de produção) peso preponderante na determinação dos acontecimentos históricos. O pressuposto desse cânon é o ponto de vista antropológico defendido por Marx, segundo o qual a personalidade humana é constituída *intrinsecamente* (em sua própria natureza) por relações de trabalho e de produção de que o homem participa para prover às suas necessidades. A “consciência” do homem (suas crenças religiosas, morais, políticas etc.) é resultado dessas relações, e não seu pressuposto. (ABBAGNANO, 2012, p. 750)

Em um primeiro momento, pode parecer que a interpretação proposta por Marx é determinista para a realidade do indivíduo. Entretanto, é possível defender que é justamente nesse sistema que está o mote da filosofia marxista: a consciência, a transformação, o protagonismo do homem na mudança do *status quo* de onde parte a análise marxista, qual seja, o sistema capitalista de produção que, por sua vez, acaba por influenciar a política, a cultura e a educação. “Nessas relações econômicas, que dependem de técnicas de trabalho, produção, troca etc., o homem é elemento ativo e condicionante” (ABBAGNANO, 2012, p. 750), uma vez que só ele pode agir e transformar a natureza por meio do *trabalho*. Por trabalho concebe-se a atividade vital humana, a partir da qual, pela relação entre prévia-ideação, apropriação e objetivação produz-se a realidade objetiva, envolvendo produtos materiais e imateriais.

A partir da objetivação, não só a natureza muda, como o homem também. Nenhuma das partes sai incólume desse processo. Daí a importância não só da consciência da realidade, mas da possibilidade intrínseca do homem de poder transformá-la e, assim, transmutar-se com ela. Eis um dos mais importantes preceitos marxistas que, no que diz respeito ao conhecimento, ganha uma importante dimensão. Logo, o trabalho, ou seja, o processo que nasce na ideação e termina na objetivação é fruto de uma mediação que só ocorre em razão do conhecimento e da consciência, que embora sejam de caráter individual, podem ser desenvolvidos. Isso posto, fica evidente que, com a aplicação do *método dialético*, fundado por Marx, à luz da visão social de mundo, da qual se origina a epistemologia em tela, todos os fenômenos da sociedade são entendidos como produto da própria ação humana; logo, essa mesma ação é que pode transformar esses fatos de maneira revolucionária.

Tal concepção de ciência, tomando o terreno social como *locus* da dialética, segundo Löwy (2015), toma um caráter historicista e, por consequência, os produtos resultantes são limitados/produzidos historicamente. Daí surge o primeiro elemento do método, a *transitoriedade*, a qual significa que não existem verdades absolutas e, portanto, todas as teorias devem ser observadas em sua limitação histórica. Outro elemento fundamental é a *totalidade*, mas não a totalidade da realidade, que é “sempre infinita, inesgotável” (LÖWY, 2015, p 23), e sim a totalidade da percepção da realidade social que circunscreve toda a compreensão do conjunto social. Daí surge o terceiro elemento, a *contradição*, uma vez que as diferentes visões de mundo são contraditórias entre si.

A partir desse enfrentamento de visões distintas, é possível ao homem transformar a realidade. “Trata-se, portanto, de compreender a realidade para transformá-la revolucionariamente a partir de um ponto de vista de classe, do ponto de vista das classes dominadas” (LÖWY, 2015, p 27), a quem deve interessar tal transformação. Desse modo, a transformação da sociedade depende de uma percepção social consciente e, conseqüentemente, da transformação revolucionária dos oprimidos, considerando que não há verdades perenes – dada a transitoriedade – e que o questionamento, com base na contradição, deve ser permanente.

O que nos leva à *superação dialética*, que “é, ao mesmo tempo, a destruição dos termos da contradição, a conservação dos elementos racionais contidos em cada um desses termos e, ainda, a elevação do problema a um nível superior, a uma solução superior” (LÖWY, 2015, p 35). A partir dessa assertiva, parece-me impossível não pensar na formação humana integral como de suma relevância para a tomada de consciência e conseqüente transformação da realidade. Eis o enfoque da seção que segue.

OS ESTUDOS DO(S) LETRAMENTO(S) NO BRASIL: DIFERENTES RELAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS PARA DIFERENTES MOMENTOS

No Brasil, de acordo com Soares (2009), é na segunda metade dos anos 1980 que a palavra “letramento” aparece na fala de especialistas da Educação e da Linguística.

Uma das primeiras ocorrências está em livro de Mary Kato, de 1986 (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, Editora Ática): a autora, logo no início do livro (p.7), diz acreditar que a língua falada culta “é consequência do *letramento*” (grifo meu).¹: Dois anos mais tarde, em livro de 1988 (*Adultos não alfabetizados: o avesso do*

avesso, Editora Pontes), Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório, distingue *alfabetização* de *letramento*: talvez seja esse o momento em que *letramento* ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas. (SOARES, 2009, p. 15, grifos da autora).

Sobre a obra de Mary Kato, Britto (2012) chama a atenção para a concepção da autora em relação à função da escola, relacionada diretamente com a noção de letramento:

A função da escola é introduzir a criança no *mundo da escrita*, tornando um cidadão *funcionalmente letrado*, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para suas necessidades individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. A chamada *norma-padrão*, ou *língua falada culta*, é consequência do *letramento*, motivo porque, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem institucionalmente aceita. (KATO, 1986, p.7 *apud* BRITTO, 2012, p.69, grifos do autor).

Resumidamente, o autor irá discutir a noção de que “tornar um cidadão funcionalmente letrado” é introduzi-lo no “mundo da escrita”, posto que até é possível usar a escrita para necessidades imediatas do cotidiano, mas isso não significa “o domínio das formas superiores de conhecimento” (BRITTO, 2012, p.71). Logo, a função da escola não pode ser simplesmente a de “desenvolver no aluno o domínio da linguagem institucionalmente aceita” (ligada diretamente a questões políticas e históricas) sob pena de negar ao aluno a compreensão total de sua realidade. Ora, saber a “norma culta” não oferece, por si só, conhecimento e consciência. Faço este aparte para ilustrar como a visão que se tem de um dado conceito está diretamente ligada a panos de fundo epistemológico e, além do mais, como isso reverbera, neste caso específico, na formação humana e no modo de fazer ciência.

Cabe salientar, nesse ínterim, que o termo no Brasil, acompanhando o movimento inicial dos estudos no país, começou sendo utilizado como um contraponto à alfabetização, então vista como a aquisição do código escrito ou a habilidade de decodificar e codificar. Por outro lado, vale ressaltar, o letramento designa, a partir de uma dimensão social, um conjunto de práticas sociais em que a escrita e a leitura estão inseridas, conforme os Novos Estudos do Letramento (The New Literacy Studies – NLS), movimento emergido nos anos 1980 e consolidado nos anos 90. A preocupação com um predomínio da visão tecnicista de aquisição do código escrito

é colocada em oposição à dimensão social, convencionando dois modelos propostos por Street em 1984: Modelo Autônomo e Modelo Ideológico, respectivamente.²

Essa dimensão social do letramento aponta para uma base de conhecimento outra, preocupada com situação histórica e social. Sobre isso, Freire (1989), embora não usasse o termo “letramento”, destacava a prática da “educação bancária” opressora, a qual era totalmente desconexa da prática social dos alunos. Portanto, por meio da ideia de uma “alfabetização emancipatória”, Freire já discutia a relevância de uma alfabetização inserida em um contexto histórico e determinado. Desse modo, parece contraditório afirmar a necessidade de usar o termo “letramento” em oposição à “alfabetização”, tendo em vista que Freire já tratava a alfabetização a partir de uma dimensão social³. Entretanto, creio que um dos principais motivos pelos quais as concepções freirianas de alfabetização não assumiram essa dada dimensão tem a ver com a redução equivocada da tese a um método de alfabetização de jovens e adultos.

Isso tem relação, sob meu ponto de vista, com o que o Brasil esperava da educação, nos anos 1980, quando o assunto era alfabetizar. No início dessa década, o Brasil ainda atravessava um período de Ditadura Militar advindo do golpe de 1964, sendo que qualquer tentativa de erradicar o analfabetismo era técnica e mecanicista, e, evidentemente, com fortes vieses políticos conservadores. O trabalho que estava sendo iniciado por Freire à frente da Comissão Nacional de Cultura Popular, “instituída por portaria do ministro Paulo de Tarso em 08 de julho de 1963” (SAVIANI, 2013a, p. 321-322), bem como a “coordenação nacional do Plano Nacional de Alfabetização, criado na passagem de 1963 para 1964” (SAVIANI, 2013a, p. 322) foram interrompidos, “assim como toda a mobilização que vinha sendo feita em torno da cultura popular e da educação popular” (SAVIANI, 2013a, p. 322). Desse modo,

A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas

² Street (2003) entende que o Modelo Autônomo, por si só, já incide nas práticas sociais; contudo, “o modelo disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia, que podem então ser apresentadas como se fossem neutras e universais” (p. 4). Já o Modelo Ideológico propõe “que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos” (STREET, 2003, p. 4). O autor não exclui um modelo em detrimento de outro, mas deixa claro que o Ideológico engloba o Autônomo. Quer dizer, não há uma negação das questões biológicas e cognitivas que envolvem a aquisição do código, porém uma afirmação de que não se trata apenas disso.

³ Ainda assim, entendo que a alfabetização em Freire me desobrigaria a falar em letramento, contudo, mantenho a distinção para fins de diferenciação de autores.

educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. O Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a “normalização” das relações sociais. Sob a denominação de “educação popular”, entretanto, diversas práticas educativas de reconstituição e reafirmação dos interesses populares inspiradas pelo mesmo ideário das experiências anteriores persistiram sendo desenvolvidas de modo disperso e quase que clandestino no âmbito da sociedade civil. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113-114).

Essa “normalização” das relações sociais” se alinha ao modo positivista de pensar que tudo o que ocorre na sociedade é natural, inclusive as relações entre opressor e oprimido. Por isso mesmo, sob uma falsa neutralidade ideológica, os direitos legítimos dos cidadãos precisavam estar de acordo com os interesses socioeconômicos do regime militar (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Assim, embora a proposta de Freire fosse política (mas de cunho revolucionário), o que prevaleceu foi um olhar conservador, condizente com a época.

Além disso, ainda nos anos 1980, o país presenciou o movimento das *Diretas Já*, diante de uma sociedade com uma enorme concentração de riqueza nas mãos de poucos, enquanto a grande maioria da população mal tinha acesso a direitos básicos, como educação e saúde. É também nesta época que os movimentos sindicalistas ganham força, em razão das péssimas condições de trabalho e baixos salários. Neste momento, ainda, cerca de 25% da população com 15 anos ou mais era considerada analfabeta – sem aquisição do código (ROJO, 2009). Portanto, no Brasil, os termos *alfabetização* e *letramento*, no que diz respeito ao conhecimento teórico e ao fazer científico, acompanharam os acontecimentos históricos do país e dividiram-se em pelo menos dois momentos, como vemos a seguir.

PRIMEIRO MOMENTO: EXPLICAR PARA CONTRAPOR

Voltando ao movimento inicial dos EL no Brasil, é válido recorrer a um texto publicado por Magda Soares em 1985 em *Cadernos de Pesquisa*, revista da Fundação Carlos Chagas, cujo tema central é a alfabetização como fonte de exemplo desse primeiro movimento. Este texto é definido como um clássico da temática e, por essas razões, aparece republicado e comentado pela própria autora em sua obra intitulada *Alfabetização e Letramento*, no ano de 2008, onde aponta algumas definições importantes para o raciocínio aqui desenvolvido.

Ao tratar do conceito de alfabetização, Soares (2008) aponta que há uma predominante discussão em torno do ponto de vista mecanicista da língua escrita em oposição ao de

compreensão e expressão de significados – diferenciação com a qual a autora se mostra em conformidade. No entanto, ela acrescenta que o conceito também pode ser vislumbrado sob um terceiro ponto de vista: que depende de “características culturais, econômicas e tecnológicas” (p. 17) já que

Dizer que uma criança de sete anos “*ainda é analfabeta*” tem sentido em certas sociedades que alfabetizam aos quatro ou aos cinco anos; a frase não tem sentido em uma sociedade como a nossa, na qual se espera que uma criança de sete anos já esteja alfabetizada. Para um lavrador, a alfabetização é um processo com **funções e fins bem diferentes** das **funções e fins** que esse mesmo processo terá para um operário da região urbana. (SOARES, 2008, p.17, grifos meus).

Em relação aos dois primeiros pontos de vista, embora se aproximem do entendimento atual de Modelo Autônomo e Ideológico de letramento, respectivamente; embora a autora nos leve a crer que esses pontos de vista são possíveis, beirando as noções de que um está contido no outro; embora a autora traga um terceiro ponto de vista a partir de questões culturais, o que pode nos levar a pensar em uma dimensão mais social do termo, acabo me direcionando a outra reflexão. Quando a autora diz que a alfabetização é um processo com “funções e fins bem diferentes” para um lavrador ou um operário, sou levada a crer que Soares enxerga a alfabetização por meio de lentes funcionais, ou seja, considerando diferentes funções e fins para diferentes pessoas e, de certo modo, superestimando um recorte da teoria. Ela assume uma postura técnica da escrita, uma vez que essas diferentes pessoas irão acionar a escrita como uma habilidade necessária a fins e funções determinadas. Parece-me que há uma negação do letramento numa dimensão social.

Já em Soares (2009), a autora assume que as palavras vão ganhando novas significações conforme a sociedade vai modificando o entendimento em relação a certas práticas sociais. Desse modo, ela apresenta uma diferença entre alfabetização e letramento, no entanto, no gênero “verbete”, Soares busca questões etimológicas e discute a presença ou não dos termos nos dicionários de língua portuguesa. Desse modo, em razão de o termo “letramento” não ser dicionarizado, a autora o equipara ao termo vernacular “alfabetismo”. É dessa forma que Soares chega na seguinte definição de letramento, em “verbete”:

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 2009, p.18, grifos da autora)

É impossível não atentar para as expressões “estado” e “condição”. Sob meu ponto de vista, esses termos reduzem o sentido de letramento para algo que pode ser ensinado e que, por consequência, parece estar conectado exclusivamente às instituições de formação, o que não procede. Além disso, o letramento é um processo, um *continuum*. Não posso dizer que um indivíduo é letrado ou iletrado, de forma estanque, mesmo porque se, por um lado, é possível ser alfabetizado, em um sentido estrito, sem ser “fluente” nas práticas sociais mediadas pela escrita, por outro, é possível ser “fluente” nessas práticas sociais mediadas pela escrita sem ter me apropriado do sistema – é possível que eu desenvolva outras estratégias de compreensão e, justamente por isso, o letramento autônomo não garante, por si só, a inserção nas práticas de letramento.

Na sequência da obra, Soares fala de alfabetização e letramento agora sob o título “Texto didático”. A autora faz distinções entre ser alfabetizado e ser letrado:

um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em **estado** de letramento, é **não só** aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2009, p.39-40, grifos meus)

Ainda que exista a menção ao uso social da escrita, Soares segue afirmando que há um “estado de letramento” e coloca que o “indivíduo letrado” é “**não só** o que sabe ler e escrever”, atrelando o letramento ao conhecimento técnico da escrita. Isso se confirma mais adiante, ainda no gênero “livro didático”, quando a autora trata o uso da leitura e da escrita como uma “competência”:

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente **adquirem competência para usar a leitura e a escrita**, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio... (SOARES, 2009, p.44-45, grifos meus)

Soares também propõe a existência de um verbo “letrar” para o ato de levar o indivíduo ao letramento, novamente desconsiderando a noção de processo e reiterando a noção de estado. Nessa concepção, a autora coloca “alfabetizar” e “letrar” como ações diferentes e ao mesmo tempo indissociáveis e sugere que “o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*”. (SOARES, 2009, p. 47). Parece-me desnecessário pensar em “alfabetizar letrando”, se considerarmos o letramento em sua dimensão social, como um processo que se dá antes mesmo da ida à escola e que continua após ou independente da alfabetização na esfera escolar.

Apesar de elencar e discutir alguns exemplos de uma parte das obras de Magda Soares, minha intenção não é a da crítica pela crítica. Contudo, para pensar nas bases epistemológicas que embasam as compreensões da autora, a análise era necessária. Como disse anteriormente, a eleição do texto de 1985 se deu em razão de exemplificar o início dos EL no Brasil, mas também acreditei ser relevante observar uma obra mais recente a fim de determinar a continuidade ou a ruptura das percepções da autora.

Embora não possa determinar apenas por meio dos exemplos dessas duas obras os fundamentos filosóficos que regem a pesquisa da autora, é possível realizar alguns encaminhamentos. Claramente, Soares segue por um viés de explicação do objeto eleito, ou seja, ela procura explicar os conceitos de alfabetização e letramento a partir das características dos indivíduos nas práticas sociais que envolvem a escrita. A escolha de tratar os termos a partir da ideia do “estado” e da “condição” revela a preferência pela organicidade do ser humano, em sintonia com a ideia de que a maneira como os indivíduos funcionam é equiparada às leis naturais. Afora isso, a autora parece se colocar de forma neutra, com um olhar científico bastante aproximado do Positivismo.

Nesse sentido, temos uma representação clara do primeiro movimento da teoria dos letramentos no Brasil. Convém dizer que não vejo este viés positivista como um problema, ou um equívoco, embora haja um discurso de negação dessa episteme. Na verdade, vejo as bases dessa primeira fase dos EL como acertada, no momento em que era necessário contrapor os termos “letramento” e “alfabetização” para mostrar que a escrita não seria um fim em si mesmo, como se vinha pensando até então.

SEGUNDO MOMENTO: DESCRVER E COMPREENDER

Em 1995, Ângela Kleiman, como já citado em Soares (2008), organiza a obra *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Na introdução do livro, a autora aborda o conceito de “letramento” e apresenta os modelos ideológico e autônomo junto a uma discussão das práticas de alfabetização na escola. Kleiman faz uma breve contextualização dos usos do termo “letramento” nos estudos, e mais uma vez nos é esclarecida a questão da necessidade de diferenciá-lo de “alfabetização”. Importante mencionar que a autora salienta que os sentidos dados à alfabetização por Paulo Freire não fazem parte dessa distinção. Na sequência, ela define o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 18-19). Acrescenta, ainda, que

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 19, grifos da autora).

Nesta passagem, já fica evidente uma proposta distinta do conceito dado por Magda Soares. Fundamentalmente, a diferença reside no fato de que em Soares o letramento é posto como “estado ou condição” de um indivíduo, enquanto que em Kleiman o conceito não está atrelado a um sujeito, mas às práticas sociais em que a escrita é utilizada de alguma forma – independentemente da “condição” dos indivíduos que delas participam. As relações com a alfabetização e com a própria escola também já ficam claras nessas passagens. A instituição formativa, embora seja a responsável pela introdução formal dos indivíduos na escrita, não é a única prática de letramento possível, uma vez que o letramento se dá em outras esferas (na família, na igreja, na casa de amigos, na rua, no trabalho etc.). Além disso, na sequência, a autora também discute como as práticas de uso da escrita efetivadas na escola são errôneas, uma vez que se mostram parciais e atreladas à noção de habilidade. Já em Kleiman (2007), a autora problematiza a questão dos currículos na dimensão dos usos sociais da escrita dizendo que

A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. [...]. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. (KLEIMAN, 20017, p. 4)

No que diz respeito aos currículos escolares, fica nítida a preocupação com a história dos indivíduos, de maneira que as práticas escolares contemplem outras práticas advindas do universo do aluno, não só como forma de fazer com que as experiências na escola sejam situadas e significativas, mas como meio de compreender a realidade dos alunos.

Assim, o professor que adotar a prática social como princípio organizador do ensino enfrentará a complexa tarefa de determinar quais são essas práticas significativas e, conseqüentemente, o que é um texto significativo para a comunidade. A atividade é complexa porque ela envolve partir da bagagem cultural diversificada dos alunos que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos [...]. (KLEIMAN, 2007, p. 9)

Na mesma medida, se evidencia que os alunos também compreendam suas práticas e as vislumbrem como diferentes, mas não melhores ou piores. De outro modo, os usos sociais da escrita na escola representam uma possibilidade de conscientizar os alunos a respeito das diferentes práticas sociais em que a escrita e a leitura acontecem. Porém, fica evidente que essa conscientização não é equivalente à relação entre conhecimento e consciência que emergem da categoria trabalho em Marx, permanecendo, então, no campo da compreensão e não da transformação.

Ainda nesse sentido, e para além dos currículos, a autora fala sobre os projetos de letramento, que precisam aliar as práticas de letramento da escola com as da família, considerando as distintas e variadas realidades dos alunos em sala de aula, sugerindo os gêneros como importantes unidades de planejamento, ainda que não estruturantes dele. Ela aborda também a importância da flexibilidade do professor, uma vez que a possibilidade da submersão de gêneros não necessariamente previstos é comum e deve ser vista como oportunidade.

Logo, na breve incursão sobre as abordagens de Kleiman, é perceptível uma diferença de base epistêmica que, na minha perspectiva, representa bem o segundo momento dos estudos do letramento em nosso país. Não parece mais haver a necessidade de distinguir alfabetização

e letramento. Do contrário, essa diferenciação já parece clara e, eu diria, desnecessária, uma vez estando compreendido que vivemos em um universo cultural organizado pela escrita, em que diferentes práticas de letramento coocorrem, nas mais variadas esferas. Nesse sentido, a alfabetização passa de codificação e decodificação para a apropriação do sistema de escrita alfabética nos e para os usos sociais da escrita.

Creio que posso dizer que os EL no Brasil se mostram numa fase de espessamento de seus alicerces, encaminhando as pesquisas para o desenvolvimento de metodologias de ensino, como os projetos de letramento de que trata Kleiman, por exemplo. Só por meio de um amadurecimento teórico é que se possibilita a chegada efetiva dos EL na *práxis* escolar. Contudo, não há como falar em metodologia sem pensar nas epistemologias que fundam o processo. Os apontamentos de Kleiman, aqui eleitos como exemplo para a identificação das possíveis epistemes norteadoras dos estudos dos letramentos no país atualmente, revelam uma preocupação com os fatos humanos considerados em suas especificidades. Os sujeitos são vistos de forma histórica e situada socialmente, tal como nos indica o historicismo, preocupado em compreender os fenômenos sem desvinculá-los de sua historicidade.

No entanto, no que tange ao papel social da escola, uma base epistemológica historicista alinhada à fenomenologia, como a que se apresenta nesse segundo momento, apenas garante, em princípio, a compreensão e a descrição das práticas sociais a partir de uma dimensão social do letramento, legitimando assim o *status quo*. Desse modo, a escola, como instituição formativa, não cumpre com o papel de formação humana em sua integralidade. Daí a necessidade de se pensar em um possível terceiro momento dos EL, com especial preocupação em relação à formação de professores de Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU SOBRE UM POSSÍVEL TERCEIRO MOMENTO

Neste artigo, inquietada pela minha trajetória como professora e pesquisadora, busquei compreender um pouco mais sobre algumas das principais epistemologias de nosso tempo para, desse modo, identificar quais correntes sustentam os EL no Brasil. Para tanto, a título de exemplo, identifiquei em parte da obra de duas importantes autoras brasileiras na área, Magda Soares e Ângela Kleiman, perpassando por Paulo Freire, as concepções de alfabetização e letramento. Em consonância com alguns fatos históricos da pesquisa no Brasil, pude depreender que a pesquisa da área apresenta, até o momento, duas fases distintas.

Na primeira, iniciada no começo dos anos 1980, há uma preocupação em explicar a diferença entre alfabetização e letramento, levando em consideração a necessidade de contrapor a ideia de que a escrita era um fim em si mesmo – excluindo aqui a alfabetização emancipatória de Freire. Os pesquisadores se mostram neutros e, apesar de haver uma tendência a negar o positivismo nessa época, é o positivismo que parece servir de base aos estudos.

Já na segunda fase, a preocupação dos pesquisadores é a de compreender os fenômenos dos usos sociais da escrita, no momento em que distinguir alfabetização de letramento já se faz desnecessário. Nas práticas escolares, a consideração das práticas sociais de uso da escrita dos alunos, da heterogeneidade das turmas e consequente da particularidade dos sujeitos, embora seja um desafio, também é condição para o desenvolvimento das atividades. Os indivíduos são, portanto, considerados em sua historicidade e as práticas de letramento na escola devem ser situadas e significativas, considerando o lugar social do aluno. Revela-se uma epistemologia historicista, que transita entre a fenomenológica, no momento em que a observação e a descrição dos fenômenos também se mostram relevantes.

Não há dúvidas de que a abordagem historicista de viés fenomenológico responde de forma satisfatória aos preceitos da etnografia (ou antropologia cultural) dos EL (STREET, 2014), compreendendo a linguagem em sua relação com as práticas sociais e respeitando-as em suas particularidades. Entretanto, neste momento em que os EL ganham corpo nas instituições de formação (da Academia à escola, principalmente com os projetos de letramento), chegamos no cerne de uma questão muito relevante: os processos formativos – do aluno, do professor, dos cidadãos –, em especial do futuro professor de língua portuguesa.

Entendo que os pesquisadores dos EL ligados à linguística privilegiam a multiplicidade, vinculando-se à base fenomenológica da ciência e, conseqüentemente, a uma base existencialista na educação. Ora, se “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos” (SAVIANI, 2013b, p.11) e os seres humanos se diferenciam dos outros animais por não se adaptarem à natureza, mas transformá-la, “o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho” (SAVIANI, 2013b, p.11). Logo, a educação “é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2013b, p.11). Nesse sentido, mais do que protagonizar a multiplicidade, penso na necessidade de superá-la e, por isso, arrisco dizer que nem o historicismo, nem o viés fenomenológico, podem dar conta das necessidades reais dos processos formativos, se se considerar a dimensão social da linguagem e, principalmente, a função social que a escola historicamente assume.

O papel da escola “tem a ver com o saber sistematizado, com a cultura letrada, com o saber científico. Não com o senso comum, o saber espontâneo, o saber da experiência, ou aquilo que é chamado de cultura popular” (SAVIANI, 2010, p.167), já que esta não necessita das instituições de formação para se desenvolver. Por outro lado, Street (2003) sugere que “‘Fornecer’ esse tipo de letramento formalizado [advindo das decisões políticas em educação e, portanto, historicamente determinado] não levará à atribuição de poder, não facilitará novos empregos e não gerará mobilidade social” (STREET, 2013, p.10). Com efeito, compreendendo a a perspectiva dos dois autores e baseada nas análises até aqui realizadas, parece que chegamos a uma espécie de encruzilhada que, acredito, pode ser encaminhada epistemologicamente.

Se Street (2013) aponta que “o respeito demonstrado em sua abordagem [dos etnógrafos do letramento] não deve ser confundido com o romanticismo, ou com abordagens ‘folclóricas’” (STREET, 2013, p. 11) e que essa abordagem “não envolve simplesmente um compromisso com o *status quo*: ao contrário, os pesquisadores mostram-se comprometidos com a transformação social” (STREET, 2013, p.11), ou seja, não se trata de apenas considerar a multiplicidade e os saberes situados, questiono-me como uma teoria fundada numa base conservadora pode prospectar transformação. De outro modo, não há como alcançar a transformação a partir de um ideal formativo normalmente adaptativo que se origina da epistemologia de viés fenomenológico.

Por isso recorro à noção marxista de trabalho, em que o sujeito consciente é capaz de apropriar-se e de objetivar-se no mundo. Sobre esse aspecto, vejo os EL como uma possibilidade real de educação pelo trabalho, uma vez que não há como transformar de modo revolucionário a realidade sem antes compreendê-la a partir do ponto de vista do oprimido. Contudo, ainda que os projetos de letramento permitam que o aluno se coloque no mundo, entendendo suas práticas sociais como legítimas, creio na necessidade de avançar, de completar o ciclo – partir da realidade, perceber outras realidades e voltar para a realidade primeira, agora com outro pensamento, o teórico. Neste instante de regresso, acredito ser primordial que o aluno tome consciência das múltiplas realidades e atribua a elas novos sentidos, de modo que possa fazer escolhas que transitam entre o desejo da manutenção do *status quo* ou da total transformação. Mas é ímpar que o trabalho seja consciente, para que a objetivação também o seja. Desse modo, reconhecer que a educação é, sim, ideológica e que exige a tomada de consciência, torna-se fundamental.

Entendo que pode parecer delicado propor uma epistemologia de base marxista no que seria um terceiro momento dos EL que, com suas bases já adensadas, poderiam avançar as fronteiras epistemológicas que o cercam, ratificando o compromisso com a dimensão social da linguagem e, também, atentando ao lugar historicamente determinado das instituições de formação e, conseqüentemente, dos processos formativos dos professores. Se a questão é, a partir do problema de linguagem como prática social, pensar em teorias que possam responder às questões ou, ainda, propor novos caminhos, creio na possibilidade de trânsito entre as epistemes que podem se complementar.

Como professora, compreendo que meu papel vai além da transmissão do saber e que a educação é um processo de trocas. Entendo minha responsabilidade em, junto com meu aluno e considerando suas práticas sociais, respeitar seus conhecimentos e também ajudá-lo a superá-los a partir do trabalho, como atividade vital humana. E, como aluna em formação continuada, percebo-me ganhando consciência desses movimentos e inquieto-me na ânsia de transformação, por acreditar que a educação, principalmente a que tem como objeto a linguagem a partir de um viés social, é a única forma de propor mudanças. Logo, ao ser responsável por parte do processo formativo de inúmeros sujeitos, muitos dos quais serão professores de língua portuguesa, vejo a necessidade de também conscientizá-los de que podem fazer escolhas, e que, estando conscientes, eles mesmos poderão se responder “como fazer”.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

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

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. 51 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. In **Revista Brasileira de Educação**. [online]. Rio de Janeiro, n 14, Mai/Ago, 2000. p 108-130.

KLEIMAN, A.B. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna. In **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, dez, 2007. p. 1-25,

_____. Introdução: o que é letramento? In KLEIMAN, A.B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. p.15-61.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de Metodologia Científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 34 ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2015.

LÖWY, M. **Ideologias e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SÁ, R. N. As contribuições de Dilthey para uma fundamentação hermenêutica das ciências humanas. In **Boletim Interfaces da Psicologia**, v. 2, p. 38-43, 2009.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

_____, D. **Interlocuções Pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____, D. **Pedagogia Histórico Crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STREEET, B. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento**. Paper entregue após a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, 2003. Disponível em <http://telecongresso.sesi.org.br>. Acesso em 10 de novembro de 2003.

_____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. BAGNO, M. (tradução). São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SILVA, J. M. de O.; LOPES, R. L. M.; DINIZ, N. M. F. Fenomenologia. In **Revista Brasileira de Enfermagem**, vol.61, no.2, p.254-257, 2008.

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

