

A escola como agência de letramento: uma prática sócio-historicamente situada

Luciana Maria da Silva Figueiredo

Vimos quais livros Menocchio lia. Mas como os lia?... Mais do que o texto, portanto, parece-nos importante a chave de sua leitura, a rede que Menocchio de maneira inconsciente interpunha entre ele e a página impressa, um filtro que fazia enfatizar certas passagens enquanto ocultava outras, que exagerava o significado de uma palavra, isolando-a do contexto, que agia sobre a memória de Menocchio, deformando a sua leitura.
Ginzburg, 1987

Letramento é uma palavra que só a partir de meados dos anos 1980 passou a ser usada no contexto da educação e das ciências linguísticas, em decorrência dos trabalhos desenvolvidos por Street (1984; 1995a; 1995b). No entanto, Soares (1999), em seus estudos sobre o assunto, destaca que a palavra letramento aparece em um dicionário da língua portuguesa editado há mais de um século, mas apresenta significado bastante diferente daquele que hoje se atribui ao termo: uma versão para a nossa língua da palavra inglesa *literacy*. De acordo com a referida autora:

Literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Ou seja, envolver-se em práticas sociais tem consequências sobre o indivíduo e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica e linguística. (Soares, 1999, p. 17)

Na década de 1990, os estudos no Brasil acerca do tema encontravam-se a todo vapor e representavam uma tentativa de formular perguntas cujas respostas poderiam promover a transformação de uma realidade tão preocupante como é a da marginalização de grupos sociais que não conhecem a

escrita (Kleiman, 1995, p. 15). Assim, o conceito de letramento passou a ser usado como uma tentativa de divergir dos estudos sobre alfabetização, que destacavam competências individuais no uso e na prática da escrita.

Isso posto, cabe ressaltar que a temática central, Letramento, da edição de 2008 do ARTE E SAÚDE é um conceito complexo, visto que abarca uma variedade de tipos de estudos em seu domínio. Uma leitura mais criteriosa de pesquisas afins revela que boa parte dos estudos preocupa-se em analisar o desenvolvimento social que acompanhou a expansão da escrita desde o século XVI, tendo como foco a emergência do Estado, a formação da nacionalidade, as mudanças socioeconômicas, o desenvolvimento das ciências e a emergência da escola, entre outros. Dito de outro modo, os pesquisadores ocupavam-se em compreender as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas.

Com o passar do tempo, os estudos voltaram-se para as condições do uso da escrita com vistas a determinar como eram e quais os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários ou em sociedades não industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma forma de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. A questão central seria, então, tentar entender as consequências de diferentes práticas de letramento, socialmente determinadas, no desempenho dos sujeitos envolvidos. Para ilustrar, podemos nos remeter à personagem central da obra cuja citação introduz este artigo, ou seja, as implicações que o fato de ter acesso a determinadas leituras trouxe para a vida de Menocchio, um moleiro de Friuli perseguido pela Inquisição por causa das suas críticas aos mitos fundantes da Igreja.

Pesquisadores preocupados com os rumos dos estudos sobre letramento (Batista e Galvão, 1999; Cope e Kalazantis, 2000; Green, 1994; Kleiman, 1995) chamam atenção para o fato de o letramento extrapolar o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Consequentemente, reiteram que devemos falar não em letramento, mas sim em letramentos: familiar, computacional, religioso, midiático, do mundo do trabalho, escolar, entre outros. Portanto, a família, a Igreja, o trabalho e a escola passam a ser considerados agências de letramento. A escola não é a única, entretanto é considerada a principal delas, posto que

[...] se caracteriza como um lugar onde o senso de identidade, valor e possibilidade é organizado através da interação

entre alunos, professores e textos; lugar onde os alunos são introduzidos a modos de vida particular, onde sujeitos são produzidos e necessidades são construídas e legitimadas.¹ (Aronowitz e Giroux, 1991, p. 87; nossa tradução)

Modelos de letramento

Levando-se em consideração a literatura acerca das práticas de letramento, constatamos que há duas vertentes norteadoras de sua concepção. Por isso mesmo, faz-se necessário não só explicitá-las, como também sublinhar aquela que o projeto ARTE E SAÚDE, desenvolvido na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), referenda.

Modelo autônomo

Segundo esse modelo de letramento, ou forma de entender letramento, a escrita seria um produto completo em si mesmo, produto que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado. As características desse modelo seriam: a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; a dicotomia entre a oralidade e a escrita; e a atribuição de poderes e qualidades intrínsecas à escrita, e por extensão, aos povos que a possuem, estabelecendo-se assim um grande divisor entre grupos ou povos que usam a escrita e aqueles que não a usam (Street, 1995a). Acrescenta-se a isso o fato de os grupos não letrados ou não escolarizados serem comparados a grupos letrados ou escolarizados, sendo esses últimos considerados a norma, o esperado, o desejado, principalmente com base no ponto de vista da cultura ocidental letrada. Ademais, na escola os *alunos são em geral só considerados do ponto de vista cognitivo*, como se seus corpos, histórias, desejos, raças, gêneros, classes sociais etc. não fossem parte do ser cognitivo social que está em sala de aula na prática de letramento (Moita Lopes, 2005).

Por fim, sem entrar em maiores detalhes, podemos concluir que tal concepção nos remete à sorte, ao dom e ao fracasso individual, caracterizando a reprodução de mitos que orientam nossa prática social, inclusive a pedagógica (Kleiman, 1995; Signorini, 1994a).

¹ “[...] as places where a sense of identity, worth, and possibility is organized through the interaction among teachers, students and texts. Accordingly, schools are analyzed as places where students are introduced to particular ways of life, where subjectivities are produced, and where needs are constructed and legitimated.”

Modelo ideológico

Um dos precursores dos estudos sobre letramentos e, por isso mesmo, autor frequentemente citado, Street (1984, 1995a, 1995b) defende a concepção ideológica de letramento para destacar o fato de que todas as suas práticas são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder de uma sociedade. O pressuposto básico desse modelo, do qual este artigo é defensor, seria o fato de que as práticas de letramento mudam segundo o contexto. O que vai interessar é o evento de letramento, isto é, situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes quanto em relação aos processos e estratégias interpretativas (Kleiman, 1995). Nesse sentido, essa forma de entender o letramento se opõe ao modelo autônomo, segundo o qual o texto seria um produto completo em si mesmo. Endossando essa visão, os textos organizados por Blackburn e Clark (2007) sinalizam que os novos estudos sobre o letramento são caracterizados pelo entendimento de múltiplos letramentos, situados dentro de práticas e discursos que estão sociocultural e historicamente situados. Portanto, os letramentos nunca são autônomos ou neutros, tampouco são processos genéticos situados nas cabeças dos indivíduos ou um único processo para todas as pessoas, menos ainda um estado de ser ao qual chegamos, como num estado de graça (Green, 1994).

Com essa mesma perspectiva, Kleiman (1995) afirma que a concepção do modelo ideológico do letramento endossa a compreensão das práticas letradas como sendo determinadas pelo contexto social, permitindo a relativização, por parte do professor, daquilo que ele considera como universalmente confiável ou válido, porque tem sua origem numa instituição de prestígio dos grupos de cultura letrada. A autora acrescenta que esse modelo leva em conta a pluralidade e a diferença, e, portanto, faz mais sentido como elemento importante para a elaboração de projetos pedagógicos que vão ao encontro dessa concepção.

Ao fim e ao cabo, este artigo está fundamentado em uma abordagem sociocultural de letramento. Stone (2007) reitera que uma das grandes contribuições dessa forma de compreender letramento, assim como de projetos pedagógicos que o tomam como referência, é o fato de

[...] reconhecer a relação entre os textos e o contexto em que eles são produzidos e usados. Nesse sentido, as práticas de letramento estão imbricadas em relações sociais mais amplas, tradições culturais, mudanças econômicas,

condições materiais e valores ideológicos.² (Ibid., p. 50; nossa tradução)

Ao tentar nos fazer entender o letramento enquanto prática social, Barton e Hamilton respondem a um questionamento frequente sobre o que é, então, letramento:

Letramento é primeiramente algo que as pessoas fazem; é uma atividade situada no espaço entre pensamento e texto. Letramento não reside apenas nas cabeças das pessoas como um conjunto de habilidades a serem aprendidas, assim como também não está só no papel, capturado com textos a serem analisados. Como toda atividade humana, letramento é essencialmente social e está localizado na interação entre as pessoas.³ (1998, p. 3; nossa tradução)

Mitos do letramento

Infelizmente, a ideia de letra como chave para desvendar o mundo independentemente de variáveis contextuais de qualquer natureza nos remete a um mito consolidado nos dois últimos séculos, via tradições culturais ocidentais de prestígio, e que é constitutivo não só dos discursos institucionais sobre as vantagens de se saber ler e escrever, mas também do senso comum: o mito do letramento (Graff, 1994). De acordo com Signorini (1994a), o mito seria um conjunto de crenças e representações de natureza ideológico-cultural inerente ao processo de letramento do tipo valorizado na escola e reproduzido pelas instituições de prestígio na sociedade, inclusive a escola. O acesso à escrita escolarizada é tradicionalmente associado à aquisição de habilidades cognitivas de ordem superior, de usos valorizados da linguagem objetiva, da cidadania plena e do acesso à mobilidade social. Ignora-se, assim, que as práticas letradas são práticas sociais e, como tal, estão inexoravelmente comprometidas com os modos de raciocinar/agir/avaliar dos grupos que controlam o acesso a essas práticas. Além disso, esquece-se que as práticas letradas também estão comprometidas com os mecanismos de dominação/subordinação político-ideológica dos socioeconomicamente marginalizados. Partindo dessa premissa,

² “[...] the recognition of the relationship between texts and the contexts in which they are produced and used. From this perspective, literacy practices are deeply interrelated with broader social relationships, cultural traditions, economic changes, material conditions, and ideological values.”

³ “Literacy is primarily something people do; it is an activity, located in the space between thought and text. Literacy does not just reside in people’s heads as a set of skills to be learned, and it does not just reside on paper, captured as texts to be analysed. Like all human activity, literacy is essentially social, and it is located in the interaction between people.”

Signorini (1994a) argumenta ainda que a fé nos poderes do letramento como um bem neutro e disponível, imune à ação dos discursos ideológicos de naturalização das relações de produção na sociedade, é uma constante no discurso do cotidiano escolar. Nas palavras de Galtung:

O que aconteceria se o mundo inteiro se tornasse letrado? Não muito [...]. Porém, se o mundo fosse formado por pessoas letradas, autônomas, críticas, capazes de transformar ideias em ação, individual ou coletivamente, o mundo mudaria.⁴ (Apud Graff, 1994, p. 161; nossa tradução)

Signorini chama atenção para o fato de que o letramento, tal qual ele, na maioria das vezes, é abordado na escola, tende a “confirmar e aprofundar as diferenças entre *insiders* iluminados e *outsiders* excluídos, ao invés de transformá-las de alguma forma” (1994b, p. 163). A análise de Signorini (1994b, p. 169) nos leva a concluir que o acesso à letra é uma condição necessária, mas não suficiente para garantir o acesso a uma intrincada rede de usos da linguagem relacionados com universos socioculturais e econômicos diferenciados. É fato que a aquisição da cidadania e da mobilidade social se traduz assim por uma questão mais ampla de aculturação – e não apenas de aquisição da escrita, cuja natureza emancipatória é um dos grandes mitos da tradição ocidental letrada.

A escola como agência de letramento

Este artigo contribui para a ratificação da abordagem social do letramento, apontando-o como sendo constituído de práticas sociais. Logo, em consonância com essa perspectiva, o projeto ARTE E SAÚDE dá destaque ao contexto escolar enquanto agência de letramento e, conforme já exposto por uma de suas coordenadoras, “é fruto da paixão pela transformação das práticas cotidianas escolares” (Soares, 2008, p. 7).

Mobilizei aqui diferentes vozes, as quais, assim como eu, consideram: que há diferentes letramentos, associados a diferentes âmbitos da vida; que as práticas sociais são moldadas por instituições sociais e relações de poder, ocorrendo que algumas se tornam mais dominantes e visíveis ou mais influentes que outras; que as práticas de letramento têm um propósito e encontram-se imbricadas a objetivos sociais mais amplos, bem como a prá-

⁴ “What would happen if the whole world would become literate? Answer: not so very much [...]. But if the whole world consisted of literate, autonomous, critical, constructive people, capable of translating ideas into action, individually or collectively - the world would change.”

ticas culturais; que letramento é historicamente situado; e, finalmente, que as práticas de letramento variam, mudam, e novas formas são adquiridas por meio do aprendizado informal e da construção de sentido. Desse modo, as atividades propostas na SEMANA DE ARTE E SAÚDE – oficinas, mesas de debate, palestras, peças de teatro etc. – configuram-se como diferentes espaços de construção identitária e como práticas de letramento, nas quais temos a oportunidade de nos reinventar.

Sendo a escola pública o nosso foco, o ARTE E SAÚDE nos convida a revestir esse cenário de importância, para que possamos, ao apostar nesse micromovimento, examinar como o discurso usado por professores e alunos incorpora histórias mais amplas, assim como contextos políticos. Como não poderia deixar de ser, trata-se de um projeto que tem também uma perspectiva interventora, pois nos faz incorporar à nossa prática docente as noções de desconstrução e desaprendizagem, mudando crenças e discursos no repertório de outros e viabilizando a construção de um novo repertório de sentidos (Fabrício, 2006). Apesar de este artigo abordar especialmente a edição de 2008 do referido evento, é importante frisar que, sem sombra de dúvidas, em todas as suas edições, a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio torna-se *locus* privilegiado para que possamos rever noções de língua e linguagem, bem como de ensino-aprendizagem, prestigiando significados que instauram um novo olhar sobre letramento; identificando as resistências; apresentando outros discursos para levar o aluno a se redescobrir; documentando práticas que desafiam o *status quo*; negociando sentidos com seus participantes, a fim de apontar contradições; incentivando todos os envolvidos a produzirem discursos sobre a prática de letramento no contexto escolar público; e corroborando a necessidade de formar cidadãos, professores e alunos que tenham consciência da influência de suas escolhas no mundo social. Enfim, abrindo novos caminhos por meio da desestabilização das crenças naturalizadas de seus atores sociais, a fim de exercitar e fazer exercitar a ousadia e imaginação.

Referências bibliográficas

ARONOWITZ, Stanley; GIROUX, Harry. Cultural Politics, Reading Formation and the Role of Teachers as Public Intellectuals. In: _____; _____. *Postmodern Education*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991. p. 87-113.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. Londres: Routledge, 1998.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução. In: _____; _____ (org.). *Leitura: práticas, impressos e letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 11-45.

BLACKBURN, Mollie; CLARK, Caroline (org.). *Literacy Research for Political Action and Social Change*. Nova York: Peter Lang, 2007.

COPE, Bill; KALAZANTIS, Mary. Introduction – Multiliteracies: The Beginnings of an Idea. In: _____; _____ (org.). *Multiliteracies, Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Londres: Routledge, 2000. p. 3-8.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luis Paulo (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-63.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GRAFF, Harvey. The Legacies of Literacy. In: MAYBIN, Janet (org.). *Language and Literacy in Social Practice*. Clevedon (Inglaterra): The Open University, 1994. p. 151-167.

GREEN, Judith et al. Constructing Literacy in Classrooms: Literate Action as Social Accomplishment. In: RUDDER, Robert B.; RUDDER, Martha Rapp; SINGER, Harry (org.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Nova York: International Reading, 1994. p. 124-154.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

MOITA LOPES, Luis Paulo. A construção do gênero e do letramento na escola: como um tipo de conhecimento gera o outro. *Investigações – Linguística e Teoria Literária*, Recife, v. 17, n. 2, p. 47-68, 2005.

SIGNORINI, Inês. A letra dá vida, mas também pode matar: os sem leitura diante da escrita. *Leitura: Teoria e Prática*, Campinas, n. 24, p. 22-27, dez. 1994a.

_____. Esclarecer o ignorante: a concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita. *The Specialist*, São Paulo, v. 15, n. 1-2, p. 163-171, 1994b.

SOARES, Magda B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Verônica Almeida. Sonhando de olhos abertos. In: MAYOR, Ana Lúcia Souto; SOARES, Verônica Almeida (org.). *Arte e saúde: desafios do olhar*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2008. p. 7-24.

STONE, Jennifer. Popular Websites in Adolescents Out-of-School Lives: Critical Lessons on Literacy. In: KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin (org.). *A New Literacies Sampler*. Nova York: Peter Lang, 2007. p. 49-63.

STREET, Brian V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge (Inglaterra): Cambridge University Press, 1984.

_____. A Critical Look at Walter Ong and The Great Divide. In: _____ (org.). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Londres: Longman, 1995a. p. 153-159.

_____. Literacy Practices and Literacy Myths. In: _____ (org.). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Londres: Longman, 1995b. p. 160-178.