COLEÇÃO ESTUDOS LIVRES

LETRAMENTO ESCOLARIZADO E DE PERSPECTIVA DECOLONIAL

RENATO DERING
AUTOR

INSTITUTO DERING

RENATO DERING
AUTOR

LETRAMENTO ESCOLARIZADO E DE PERSPECTIVA DECOLONIAL

COLEÇÃO ESTUDOS LIVRES

INSTITUTO DERING EDUCACIONAL
2024

CONSELHO CIENTÍFICO
HELIANDRO ROSA DE **JESUS** – UFVJM
FÁBIO DOS SANTOS **CORADINI** – UFRRJ
MARION RODRIGUES **DARIZ** – UFPel/IFSul
MAURÍCIO TEIXEIRA **MENDES** – SEE-MG/UEMG
PEDRO AFONSO **BARTH** – UFU
VANESSA SILVA **ANDRADE** – INSTITUTO DERING
VICENTE AGUIMAR **PARREIRAS** – CEFET-MG

COLEÇÃO ESTUDOS LIVRES

A Coleção Estudos Livres tem como objetivo viabilizar publicações acadêmicas organizadas por pesquisadores, contemplando a organização de estudos nas áreas de ciências humanas, sociais, linguagens e artes.

DIREITOS AUTORAIS

Obra protegida pelas leis brasileiras de Direitos Autorais, sendo proibida sua cópia parcial ou integral para quaisquer outros fins para os quais a legislação não permita. O uso para tais fins só é permitido com a expressa autorização de seus autores.

CONTEÚDO DA OBRA

A revisão do material, bem como seu conteúdo é de inteira responsabilidade de seus autores, não sendo o Instituto Dering Educacional responsável intelectual e legal pelas ideias propostas nos textos.

INSTITUTO DERING EDUCACIONAL
Editoração e Comercialização
contato@institutodering.com.br
2024

INSTITUTO DERING
EDUCACIONAL

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Dering, Renato
Letramento escolarizado e da perspectiva decolonial [livro eletrônico] / Renato Dering. -- Goiânia, GO : Instituto Dering Educacional, 2024.
PDF

ISBN 978-65-984989-0-0

1. Decolonialidade 2. Letramento 3. Prática de ensino 4. Professores - Formação I. Título.

24-231478 CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Formação : Educação 370.71

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....7

PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR.....11

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO ESCOLAR: UM MODELO QUE REFLETE E REVELA A IDEOLOGIA DO DÉFICIT.....25

LETRAMENTO ESCOLARIZADO 43

BASES DA COLONIALIDADE NO LETRAMENTO ESCOLARIZADO 53

RASURAS NO LETRAMENTO ESCOLARIZADO E UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL DE LETRAMENTO.....63

REFLEXÕES FINAIS PARA SE CONTINUAR A PENSAR EM LETRAMENTOS 81

SOBRE O AUTOR.....103

RENATO DERING
AUTOR

LETRAMENTO ESCOLARIZADO E DE PERSPECTIVA DECOLONIAL

COLEÇÃO ESTUDOS LIVRES

INSTITUTO DERING EDUCACIONAL
2024

PREFÁCIO

O debate em torno do letramento no contexto escolar tem ganhado relevância crescente nas últimas décadas, especialmente quando ampliado para uma abordagem crítica que reconhece as implicações sociais, culturais e políticas que permeiam os processos de alfabetização e letramento. Este livro, intitulado **Letramento Escolarizado e de Perspectiva Decolonial**, é uma contribuição essencial para o campo da educação, trazendo à tona discussões urgentes sobre a produção do fracasso escolar, a perpetuação de um modelo de alfabetização pautado em uma ideologia do déficit e a necessidade de um letramento que vá além das práticas escolarizadas coloniais.

Dividido em cinco seções principais, o livro propõe uma boa reflexão sobre a natureza do letramento escolarizado, desde suas bases coloniais até as possibilidades de uma perspectiva decolonial que rasura e reconfigura essas estruturas tradicionais. A seção inicial, intitulada "**Produção do Fracasso Escolar**", oferece uma análise cuidadosa das engrenagens do sistema educacional que, em vez de promover a inclusão e o desenvolvimento equitativo dos estudantes, acaba por fabricar o fracasso, sobretudo entre as populações historicamente marginalizadas. Aqui, são expostas as falhas estruturais do sistema que mascaram o fracasso como um problema individual, desconsiderando a complexidade das dinâmicas sociais, estruturais e culturais envolvidas.

Em seguida, na seção "**Alfabetização e Letramento Escolar: Um Modelo que Reflete e Revela a Ideologia do Déficit**", o autor explora como as práticas pedagógicas predominantes no cenário educacional reproduzem uma ideologia que enxerga os estudantes – especialmente os de classes populares e os não-brancos – como portadores de um déficit cultural ou cognitivo. Este modelo, enraizado em concepções coloniais de superioridade cultural e racial, reforça a exclusão e a subalternidade ao invés de promover um ambiente verdadeiramente

inclusivo e emancipador. Essa seção nos convida a rever criticamente os fundamentos da pedagogia escolar e a questionar suas raízes ideológicas, com vistas reais à promoção de mudanças.

A terceira seção, "**Letramento Escolarizado**", aprofunda-se na análise das práticas de letramento que ocorrem nas escolas, problematizando sua rigidez e limitação em contextos sociais diversos. O letramento escolarizado é aqui entendido como uma prática normativa, que regula o que é ensinado e como o conhecimento é acessado e validado, muitas vezes desconsiderando a pluralidade de saberes e práticas culturais dos estudantes.

Na quarta seção, "**Bases da Colonialidade no Letramento Escolarizado**", o autor aprofunda-se nas origens históricas e estruturais das práticas de letramento no sistema escolar, evidenciando suas conexões com a colonialidade – um sistema de poder que continua a marginalizar e subordinar saberes e identidades não ocidentais. O letramento escolarizado, enquanto produto desse sistema, perpetua as mesmas lógicas de dominação que sustentaram a colonização, servindo como um mecanismo de controle e de exclusão, especialmente daqueles que não se adequam aos padrões eurocêntricos de conhecimento.

Entretanto, o livro não se restringe à crítica, e é na seção "**Rasuras no Letramento Escolarizado e uma Perspectiva Decolonial de Letramento**" que se vislumbram caminhos para a transformação. Aqui, o autor propõe alternativas, destacando as "rasuras" – as fissuras, rupturas, subversões e resistências – que podem surgir no letramento escolarizado a partir de uma perspectiva decolonial. Esse olhar visa reconfigurar as práticas pedagógicas, propondo um letramento que valorize a diversidade de saberes e linguagens, que reconheça as histórias e culturas silenciadas, e que promova a emancipação e o protagonismo dos sujeitos historicamente marginalizados. A perspectiva decolonial, assim, se apresenta como uma estratégia para superar o

legado colonial ainda presente no ensino e construir práticas pedagógicas mais inclusivas, justas e transformadoras.

Nas "**Reflexões Finais para se Continuar a Pensar em Letramentos**", o autor conclui o livro com uma série de questionamentos e provocações que buscam estimular o leitor a continuar o debate sobre letramento para além das páginas do livro. São reflexões que apontam para a necessidade de um trabalho contínuo de desconstrução e reconstrução das práticas pedagógicas, de modo a criar um ambiente educativo verdadeiramente inclusivo e plural.

Este livro, portanto, é um convite a **repensar a educação e o letramento em seus fundamentos mais profundos**. Ao colocar a perspectiva decolonial no centro das discussões, o autor nos oferece uma lente crítica capaz de revelar as estruturas coloniais que ainda moldam o sistema educacional e, ao mesmo tempo, nos aponta caminhos para subvertê-las. Que este seja o início de um diálogo frutífero e transformador para todos que se dedicam à construção de uma educação mais justa, democrática e inclusiva.

Este livro não se limita a educadores da área de Linguagens, mas é direcionado a professores de todas as etapas e disciplinas, bem como a futuros docentes que buscam compreender a educação como um ato transformador. Sua proposta vai além do ensino de habilidades técnicas; ela desafia educadores a refletirem sobre seu papel na formação de sujeitos críticos e autônomos, comprometidos com a cidadania e com a justiça social. Ao adotar uma perspectiva decolonial e crítica, o livro **convida todos os que pensam e praticam a educação a reconsiderarem suas abordagens**, promovendo um letramento que verdadeiramente emancipe e prepare os estudantes para uma participação ativa e consciente na sociedade.

Concluo este prefácio com o desejo sincero de que esta obra sirva como uma ponte para novas reflexões e práticas no campo do letramento. Cada página foi escrita com o objetivo de despertar um olhar crítico, inclusivo e consciente sobre o processo de ensino e

aprendizagem. Espero que a leitura traga percepções úteis e que este trabalho contribua positivamente para sua jornada profissional e acadêmica. Foi tecido com dedicação e carinho, pensando em todos que, como você, buscam transformar a educação e a sociedade.

Silvane Aparecida Gomes (SEE-MG/UFMG)

CAPÍTULO 1

PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

Os paradigmas educacionais brasileiros do século XX, comumente, tiveram como base a proposição de conhecimentos científicos específicos e a instrumentalização dos sujeitos acerca da língua portuguesa. Contudo, nessa evolutiva, a hierarquização de saberes sempre foi parâmetro para promover a distinção de sujeitos. Ocorre, primeiro, que o ensino básico surgiu como uma necessidade de mão-de-obra para as sociedades industriais pós-século XIX (MOSÉ, 2014). Outrossim, a educação dada às elites era diferente do ensino voltado para as massas, que buscava instrumentalizar a população para o trabalho. Por isso, há uma destoante quando se fala em educação, uma vez que:

> A história mostra que a educação escolar no Brasil nunca foi considerada como prioridade nacional: ela serviu apenas a uma determinada camada social, em detrimento das outras camadas da sociedade que permaneceram iletradas e sem acesso à escola. Mesmo com a evolução histórico-econômica do país (...); mesmo tendo, ao longo de cinco séculos de história, passado de uma economia agrária-comercial-exportadora para uma economia baseada na industrialização e no desenvolvimento tecnológico; mesmo com as oscilações políticas e revoluções por que passou, o Brasil não priorizou a educação em seus investimentos político-sociais e a estrutura educacional permaneceu substancialmente inalterada até nossos dias, continuando a agir como transmissora da ideologia das elites e atendendo de forma mais ou menos satisfatória apenas a uma pequena parcela da sociedade. (RIBEIRO, 1981, p. 15)

Foi, então, por meio desses modelos e políticas de ensino que a modernidade foi construindo valores para seus sujeitos e enraizando a proposta de uma sociedade moderna. Dentro desse contexto, portanto, é que se fixa na modernidade a importância do conhecimento científico. Diante disso, "o conhecimento científico é hoje a forma oficialmente privilegiada de conhecimento e sua importância para a vida das sociedades contemporâneas não oferece contestação" (SANTOS, 2010, p. 137).

Pelo construto dessa modernidade, tem-se que nem todo conhecimento é, de fato, conhecimento válido para a sociedade e nem toda forma de apreensão do mundo pode ser conhecimento, exceto quando validado. Por isso que: "a ordem das coisas no mundo moderno/colonial é tal que as questões sobre colonização e descolonização não podem aparecer, a não ser como mera curiosidade histórica. Espera-se que o colonizado ou ex-colonizado seja tão dócil quanto grato" (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 33).

Aqui, portanto, está a chave da questão: ser ex-colonizado não significa, sumariamente, ser descolonizado, visto que as formas de colonizar as subjetividades do sujeito são mais profundas. Ocorre o mesmo com a educação – enquanto processo de escolarização formal – que, de forma ainda mais cruel, é uma maneira de garantir a não descolonização do ex-colonizado, uma vez que a escolarização brasileira ainda se utiliza da colonialidade do saber para manter um determinado padrão do que se deve ou não estudar, do que é ou

não legitimado. Destarte, é na construção desse sistema que se encontra a produção do fracasso escolar, uma vez que ele está ancorado, quase que exclusivamente, pela ideia de analfabetismo que, por sua vez, traz como foco ensino de língua portuguesa em leitura, escrita e compreensão textual. Então, o fracasso escolar é uma discursivização falaciosa, um modo de culpabilizar a vítima pelo sucesso do projeto de Estado.

Um primeiro ponto para se discutir sobre o analfabetismo no Brasil está ancorado na premissa de aptidões humanas que foi instaurado para esse parâmetro (PATTO, 1999). Para a autora, as aptidões humanas são lógicas excludentes que, a seu modo, desconsideram características cruciais dos sujeitos e consideram, como parte da evolutiva humana, fatores externos. Assim, determinadas conjecturas de quem é "melhor" ou "pior" estão vinculados a visões hegemônicas instauradas na sociedade.

Esta ideia, por sua vez, está ancorada nos pressupostos de raça, gênero e classe que foram se implementando na concepção de modernidade difundida ainda hoje (GROSFOGUEL, 2018). Nesta concepção, a definição de analfabeto remonta à ideia de uma pessoa que não sabe codificar e decodificar sua língua materna. O Brasil, nessa perspectiva, sempre tomou como parâmetro o crivo dos métodos de ensino de língua portuguesa.

> O método ensina tudo, passo a passo, numa ordem hierarquicamente estabelecida, do mais fácil para o mais difícil. O aluno, seja ele quem for, parte de um ponto inicial zero, igual

> para todos, e vai progredindo, através dos elementos já dominados, de maneira lógica e ordenada. A todo instante, são feitos testes de avaliação (ditados, exercícios estruturais, leitura perante a classe), para que o professor avalie se o aluno "acompanha" ou se ficou para trás. Neste último caso, tudo é repetido de novo, para ver se o aluno, dessa vez, aprende. Se ainda assim não aprender, repete-se mais uma vez, remanejam-se os alunos atrasados para uma classe especial para não atrapalharem os que progrediram, até que o aluno, à força de ficar reprovado, desista de estudar, julgando-se incapaz. E a escola lamenta a chance que a criança teve e que não soube aproveitar (sic!). (CAGLIARI, 1998, p. 65)

Foi com esse tipo de método de ensino que a língua portuguesa ganhou seu status de supremacia e alavancou reflexões sobre o analfabetismo no país, tornando-se parâmetro para os índices posteriores. E, a partir disso, que se verificou sobre a reincidência do fracasso escolar e o alto número de analfabetos no Brasil, que preocupou o país na segunda metade do século XX. "Há cerca de quarenta anos que não mais de 50% (frequente, menos que 50%) das crianças brasileiras conseguem romper a barreira da 1ª série, ou seja, conseguem aprender a ler e escrever" (SOARES, 2015, p. 13, grifo da autora).

A notícia é promulgada por Soares (2015), em Alfabetização e Letramento, logo em suas páginas iniciais, dialogando com essa informação com os dados oficiais do Ministério da Educação: "Segundo os dados divulgados pelo Ministério da Educação, de cada mil crianças que, no Brasil, ingressaram a 1ª série em 1963, apenas 449 passaram à 2ª série, em 1964." (SOARES, 2015, p. 13). O

cenário evoluiu, mas não como se esperava/espera. Em 2000, o Brasil contava com 18,8 milhões de analfabetos entre as pessoas com idade igual ou superior a 8 anos, aponta estudos de Alceu Ferraro (2009). Vale chamar a atenção de que esse dado é genérico, visto que ao se analisar a origem desse número, como reflete Ferraro (2009), dos 18,8 milhões de analfabetos, mais da metade compreendem todos os estados do nordeste.

Outro fator de destaque, para além do apresentado, volta-se para as políticas públicas. Foi na década de 1960 que o Brasil formalizou sua primeira legislação educacional, as Diretrizes e Bases da Educação, por meio da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, na gestão do então Ministro da Educação e Cultura, Antônio Ferreira de Oliveira Brito, e do presidente João Goulart. A lei, que é assinada 3 (três) anos antes do golpe militar e compatibilizada apenas na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), surge como um efeito do que já houvera acontecido no mundo no contexto educacional e que, agora, colocava o Brasil em retrocesso nesse âmbito.

> Historicamente, a emergência dos Estados nacionais no decorrer do século XIX foi acompanhada da implantação dos sistemas nacionais de ensino nos diferentes países, como via para a erradicação do analfabetismo e universalização da instrução popular. O Brasil foi retardando essa iniciativa e, com isso, foi acumulando um déficit histórico imenso no campo educacional, em contraste com os países que instalaram os respectivos sistemas nacionais de ensino tanto na Europa e

> América do Norte quanto na América Latina, como ilustram os casos da Argentina, Chile e Uruguai. (SAVIANI, 2010, p. 770)

Buscando, portanto, amenizar o que foi chamado por Saviani (2010) como "déficit histórico imenso", a lei prevê uma estruturação da educação no Brasil. Organizada em 120 artigos, diluídos em 3 (três) capítulos e 13 (treze) títulos, o que nos chama a atenção na Lei 4.024/61 é sua imposição da língua nacional no ensino primário, que compreende os anos iniciais da educação básica. Dita a lei, desse modo, em seu artigo 27, que: "O ensino primário é **obrigatório** a partir dos sete anos e **só** será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu **nível de desenvolvimento**" (BRASIL, 1961, grifo meu). Entende-se, por língua nacional, desde a Assembleia Constituinte de 1823 e a promulgação da Constituição de 1824, ainda no Brasil Império, o Português, e desde o Diretório dos Índios, de 1757-1758, somente o português.

O Diretório dos Índios foi uma lei elaborada no século XVIII que dispunha sobre a questão indígena no Brasil, entre elas, instituía o ensino de língua portuguesa obrigatório nas aldeias, proibindo e punindo o uso de outras línguas brasileiras (ALMEIDA, 1997). A proposta era inserir o índio na sociedade e torná-lo um sujeito ativo para aquela sociedade, em outras palavras, "civilizá-lo" e retirar dele sua essência "selvagem". Assim, tem-se que:

> Esse conjunto de ideologias linguísticas coloniais, que não esgota as ideologias linguísticas da colonização, deixa evidente que, no contexto dos povos ameríndios e de suas línguas, a língua portuguesa do(a) europeu é instituída como a língua da civilidade e da civilização e qualquer proposta alternativa à língua hegemônica, como o foi a língua "chamada geral", será considerada um ato de incivilidade. (LIMA, 2020, p. 38)

Por isso, na concepção da sociedade da época, a unificação da língua se fez importante, pois era uma forma de dominar o outro. Logo, a imposição de aprender a língua portuguesa para todos os brasileiros já mostra um indício de uma estrutura que se consolidava no pensamento hegemônico do país: somente a língua portuguesa dessa elite era importante para formar uma sociedade, a brasileira. Lima (2020, p. 40-41) destaca ainda que:

> Para se ter essa visão, primeiro é oportuno retomar o Diretório do Índio e observar, nas justificativas ideológicas do colonizador para a construção de uma nação civilizada, que toda a história de constituição dos povos ameríndios está inscrita numa língua chamada de "língua geral" que, por sinal, é "abominável" e "diabólica" e que, por isso, foi preciso determinar o português como a língua da salvação [...] (LIMA, 2020, p. 40-41)

Além do Diretório, ressalta-se outro importante fato histórico: a Assembleia Constituinte de 1823. Conforme informação da Câmara dos Deputados: "a Assembleia Constituinte conseguiu reunir 84 de seus 100 deputados, de 14 províncias. Representava a **elite** política e intelectual da época" (BRASIL, 2018, grifo meu). Tem-se, nessa perspectiva que, o ensino de língua portuguesa, obrigatório e em detrimento a outras línguas nacionais/brasileiras existentes,

promoveu sua consolidação como língua hegemônica, uma vez que ela se construiu dentro de uma condição institucional que conferiu a ela importância e inteligibilidade.

Assim, dentro da proposta de ensino de língua portuguesa, estabelece-se a noção binária do que é válido e do que não é. Por assim ser, essas condições institucionais visavam à garantia de uma ciência que realmente fosse científica e representasse os interesses da sociedade que se estabeleceu (SANTOS, 2010). Logo, o ensino, principalmente nas escolas, fundamentou-se nas ideologias coloniais e elitistas dominantes da época, dentre as quais, a língua portuguesa da elite euro-cristã-brasileira. Este é o "saber validado" para ensinar e que remete ao conhecimento que se deve aprender. No caso da língua portuguesa, o foco recai, ainda, no ensino da escrita formal e padrão. Sobre isso, discorre Rezende e Silva Jr. (2018a, p. 4):

> A escrita era (e ainda é) um tipo de prática linguística superior, ensinada e aprendida na escola, fundamentalmente vinculada a valores sagrados e dominadores. A escola, dessa forma, passou a ser um lugar sagrado, quase um templo mágico, onde se ensina o que é superior e onde se aprende o que não se sabe. Na escola, entra-se "ignorante" para dela se sair um sábio. As práticas linguísticas e os saberes dos povos subjugados pela colonização, nesse processo, não foram reconhecidos, conforme as categorias europeias, e, por isso, não tiveram lugar na escola.

Desse modo, o que se percebe é que, por meio da escrita e, autenticadas pelas políticas públicas de educação, muitas ideologias são mantidas e tantas outras são criadas, mas as que vigoram são

sempre de uma elite. A ideia do "ignorante" é validada pelo projeto de colonialidade/modernidade, principalmente dentro de uma história cultural imposta como sendo única e de todos. A primeira reflexão, sobre o proposto, recai ao compreender que a escola, tal como se conhece, é um lugar de "adestramento", isto é, espaço em que todos devem se comportar como iguais e pertencentes a uma única cultura. Por assim ser: "As raças, grupos e corpos, consideradas/os inferiores, às margens do centro geopolítico, devem ser "salvas/os" ou "curadas/os" pela "civilização", por meio do conhecimento da "palavra divina" e das "letras", a razão europeia." (REZENDE; SILVA, 2018b, p. 180).

Nessa questão, é importante refletir ainda que esse "adestramento" ocorre, desta maneira, pois a cultura popular se difere da cultura escrita, imposta ao longo da colonização. Por assim ser:

> Em um universo de povos de culturas orais, como a América Latina, os conhecimentos legítimos foram, na colonização, definidos como aqueles documentados nas "línguas de cultura", por meio da "escrita alfabética", sob a ideologia da "pureza" e da "correção" linguísticas. O projeto moderno/colonial de nação e de sociedade passa pela homogeneidade e pela pureza linguística, cultural e epistêmica, construídas pela escola. (REZENDE; SILVA, 2018b, p. 180)

É nessa perspectiva de ensino de língua portuguesa, de pureza e correção linguística, que surgem os dados supracitados sobre o analfabetismo, bem como a constatação de Soares ao afirmar que:

"somos um país que vem reincidindo no fracasso da alfabetização" (SOARES, 2015, p. 14). Contudo, o fracasso que traz a autora é aferido em práticas de linguagem que ainda visam a pureza linguística, uma vez que as escolas se utilizam de recursos didáticos, metodológicos e avaliativos que primam o uso da norma padrão da língua portuguesa como o auge da ascensão social, mesmo que considere práticas diversas e os multiletramentos.

Destaca-se, para essa discussão, outros primordiais fatores que estão imbricados aos índices de analfabetismo dos sujeitos já inseridos no ensino regular obrigatório: a repetência, o acesso, o ingresso e a evasão. A repetência tem forte ligação ao já postulado por Cagliari (1998) acerca do processo de alfabetização, isto é, a concepção desse método de ensino promove a ideia de que "a escola dá chances" e o/a aluno/a é quem não as consegue absorver, promovendo, mais uma vez, a ideia salvacionista e de culpabilização da vítima (do/a aluno/a). O acesso, ingresso e evasão, possuem singularidades que permeiam questões geográficas e familiares, bem como organização da sociedade capitalista no início do século XX; mas também remetem a uma intersecção no que diz respeito ao ensino não ser para todos os brasileiros, mas sim para uma elite (MOSÉ, 2014). O que interessava, desde a criação das escolas – talvez até hoje – é a qualificação de pessoas para o trabalho.

Logo, segundo essas proposições, refletiu-se, ao longo dos anos e instaurou-se no projeto de sistema-mundo ideal: se a escola

dá chances e o/a aluno/a não consegue, a culpa é do sujeito, que se torna um incapaz. Esta ideia, por sua vez, exemplifica, as aptidões refletidas por Patto (1999) e, mais ainda, autenticava as práticas que tomavam como parâmetros questões biológicas e médicas que mediam a "inteligência" dos/das aprendizes. Assim:

> Quando os problemas de aprendizagem escolar começaram a tomar corpo, os progressos da nosologia já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os "duros da cabeça" ou idiotas, anteriormente confundidos com os loucos; a criação desta categoria facilitou o trânsito do conceito de anormalidade dos hospitais para as escolas: as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como anormais escolares e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica". (PATTO, 1999, p. 63)

Portanto, ao se mensurar a incapacidade/capacidade por esse parâmetro, cria-se a ideia de corpos marginalizados e subalternizados; seres anormais/normais. Essa posição autenticava ainda mais um padrão hegemônico de promoção de conhecimento, visto que "a esse corpo subalternizado são negados os capitais culturais exigidos para o exercício da plena cidadania garantida a todos os demais corpos" (REZENDE; SILVA, 2018b, p. 180). Alguns corpos, nessa consoante, são ainda mais subalternizados que outros. "Quando atualizamos alguns dados sobre a condição dos negros e negras no Brasil, percebemos como esta parcela da população sofre as consequências da discriminação racial e da estratificação social vigentes no país." (CAMPOS e QUEIROZ, 2018,

p. 43). Não apenas negros, como imigrantes e mulheres sofrem com essa exclusão. Caso essas categorias se misturem, a estratificação é pior, isto é, corpos de imigrantes negros, mulheres negras e mulheres negras imigrantes são destituídos ainda mais do padrão hegemônico dito como normal.

Infelizmente, o sistema escolar acaba se apropriando dessas concepções e, com base nesse pressuposto, instaura a ideia de mérito. Isto é, cria-se, aqui, uma imagem social de preciosismo em que a escola é a instituição salvadora dos sujeitos e, por isso, aqueles que não ascendem socialmente é porque não querem ou são menores que os demais, em uma concepção de meritocracia. Como afirma Rezende e Silva (2018b, p. 181): "Trata-se da colonialidade do ser para a manutenção da colonialidade do poder." em que a estratificação social se naturaliza pela hierarquização das classes. Vale destacar:

> Ainda, ao interseccionarmos categorias como as de raça/etnia – gênero – idade – classe social – nacionalidade – estatuto migratório, entendemos que não basta percepcioná-las como marcadores de diferenças que influenciam na formação de subjetividades, mas que estas categorias se constituem enquanto multiplicadoras de subordinações e de desigualdades sociais (NOGUEIRA, 2011 apud CAMPOS e QUEIROZ, 2018, p. 26)

O que se tem, nessa concepção de salvacionismo da escola para os sujeitos subalternizados, é que as práticas linguísticas desses grupos serão sempre diferentes das práticas da elite, pois, "a

língua reflete [e também refrata] as regras socioculturais da sociedade e constroem, fixam e sustentam valores e ideologias." (REZENDE; SILVA, 2018b, p. 187). Portanto, é desejo da elite manter quem está à margem sempre à margem e a língua é forma como isso ocorre, uma vez que: "a gramática da língua portuguesa é uma gramática de categorias binárias, hierarquizantes, falo-heteronormativas, euro-ouvintistas, branco e grafo-centradas. O grupo social que criou, legitimou e ainda legitima a gramática normativa da língua portuguesa defende esses valores." (REZENDE; SILVA, 2018b, p. 187). Logo, o fracasso escolar é sustentado pela normatização de regras e culturas patriarcais euro-cristãs as quais sustentam as políticas educacionais no Brasil.


INSTITUTO DERING
EDUCACIONAL

CAPÍTULO 2

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO ESCOLAR: UM MODELO QUE REFLETE E REVELA A IDEOLOGIA DO DÉFICIT

O fracasso escolar poderia ser visto, dentro desse construto educacional que se formou, como incompetência do sujeito, uma vez que a escola oferecia "chances" para que, igualmente, todos tivessem as mesmas oportunidades de ascensão social. A alfabetização era, não apenas ensinada na língua oficial do país, mas ainda com métodos iguais para todos: a alfabetização como apropriação técnica de codificação e de decodificação da escrita alfabética. "Toma-se, por isso, aqui, a alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita" (SOARES, 2015, p. 15, grifo da autora).

A ideia de "chance", sustentada pela proposta de ensino de língua portuguesa e alfabetização, reflete como o projeto da colonialidade introduziu nas escolas brasileiras a ideologia do déficit, uma vez que alguns corpos são excluídos frente a um padrão de colonialidade/ modernidade estabelecido. Logo, o que se tem é que as marcas sociais e históricas implementadas pela elite brasileira produziram não apenas o fracasso escolar, como também as representações binárias do que é certo/errado e daquele sujeito que é letrado/iletrado. Isto é, na visão proposta pela escola, essa ideologia parte do pressuposto de que o outro está sempre perdido e precisa de salvação.

A exposição dos dados do Mapa da Alfabetização já aponta para os problemas nesse processo de aquisição do código escrito e revelam como essa ideologia acontece. Na década de 1970, o país atingia a marca de 33,7% de analfabetos (BRASIL, s/a), em um índice que se pautava por saberes da escrita da norma padrão da língua portuguesa. Vale ressaltar que este dado se refere apenas à população de 15 anos ou mais.

Nessa perspectiva de conceituação de alfabetização, principalmente na intersecção com os dados do Mapa da Alfabetização, é que Soares (2015, p. 16, grifo da autora) se posiciona, ao afirmar que: "a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito". A ideia de "expressão" unificada à de "compreensão" é atribuída assim pela professora por entender dois fatores: a escrita não é a representação da língua oral e os problemas da escrita e da oralidade são diferentes. Por assim ser:

> Em síntese: uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem "mecânica do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral e, ainda os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita. (SOARES, 2015, p.18)

A postulação de Soares (2015), ao indicar a leitura mecânica como uma falha na educação brasileira, é primordial para entender a inserção do letramento no Brasil, visto que o sistema de codificar e decodificar já apontava cruciais problemas em um sistema-mundo que exigia cada vez mais dos sujeitos nele inseridos. Percebe-se, então, que era necessário refletir sobre novas práticas pedagógicas, principalmente as que não se fixavam no ensino e sim na aprendizagem e no/a aluno/a. Com isso, vislumbrava-se a melhoria do processo de aprendizagem voltado à leitura e escrita de língua portuguesa (língua nacional), visto que "essa escrita ambiental e rotineira, representa [...] apenas uma das funções da escrita, das mais básicas. O domínio de outros usos e funções da escrita significa, efetivamente, o acesso a outros mundos [...]" (KLEIMAN, 1995, p. 8).

É nesse panorama que os estudos do letramento chegam ao Brasil no final do século XX pelos estudos de Magda Soares (2009; 2015) e Angela Kleiman (1995). Ambas são consideradas precursoras dessa vertente pedagógica-metodológica de ensino e ganharam notoriedade por trazerem o conceito de letramento a uma realidade educacional brasileira que enfrentou, durante o século XX, não apenas altas taxas de analfabetismo, como também problemas metodológicos. Assim, volta-se agora para a aprendizagem e não para o ensino de língua portuguesa, logo:

> O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o "impacto social da escrita" [...] dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 16, grifo da autora)

Por assim ser, a ideia do letramento era compreender que os sujeitos possuem conhecimentos inerentes a eles, advindos de suas realidades e estas, por sua vez, deveriam ser observadas. Kleiman (1995) – em constante diálogo com as leituras que fez de Brian V. Street e Shirley Brice Heath, e os avanços dos estudos culturais e da história cultural – traça uma perspectiva do letramento pelo desenvolvimento social, que perpassou as atribuições do século XVI até a expansão dos usos da escrita.

> Aos poucos, os estudos foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como e quais eram os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma tecnologia de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. Isto é, os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 16)

Nota-se, portanto, que as propostas de letramento tentavam favorecer os diferentes modelos de alfabetização, que não correspondiam às demandas de aprendizagem. Assim, ao instaurar-se em terras brasileiras, na década de 1980, como uma metodologia

inovadora e capaz de superar os dados que se apresentavam naquele espaço-tempo, o letramento é atrelado à educação de base, principalmente aos anos iniciais do ensino fundamental. Contudo, é importante ressaltar que, antes do letramento chegar ao Brasil com esse nome e como proposta de melhoria da educação básica, mudanças já ocorriam no país no que se refere à alfabetização. Entra em cena Paulo Freire.

Paulo Freire aproximou e promoveu diálogos entre os conhecimentos científicos privilegiados aos conhecimentos populares ou culturalmente diversos dos da elite. Sua proposta prezava uma intersecção entre saberes possíveis, refletindo que ser ignorante era, prioritariamente, não entender que há conhecimento em todas as esferas da sociedade (FREIRE, 1979; 1984; 1996; 2016) e, mais do que isso, que esses conhecimentos dialogam em um ou outro grau. Partindo dessa ideia, reconhecemos que todos os conhecimentos são válidos, mas nem todos são validados por determinadas esferas sociais, o que remonta ao projeto da colonialidade.

Assim, como diz Freire (1984, p. 7), "é preciso que [o sujeito] seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele", isto é, é preciso que todo ser humano saiba agir e refletir sobre o mundo, assumir uma postura comprometida consigo e com a sociedade. Portanto, o sujeito necessita compreender-se enquanto sujeito ativo e participante de sua sociedade; ele é parte preponderante dos

entremeios que o envolvem: ensino, aprendizagem; processos sociais, culturais, históricos e políticos. "Por essa razão, a escola deve ser um espaço-potência, que instigue aos conhecimentos e não apenas reproduza um conhecimento como verdade" (SILVA; DERING, 2019, p. 62). Assim, a escola torna-se como um espaço vivo de possibilidades, logo, de produção de saberes, de valorização da curiosidade, da pesquisa, da arte etc. Um espaço de reflexão e respeito à democracia, que, nesse caso, envolve todos os indivíduos e seus saberes.

Logo, ao contrário de ter conteúdos e acumular informações, nem sempre coesas ou necessárias, o sujeito precisa estar ciente sobre aquilo que apropria e o que faz e do contexto no qual está inserido, logo:

> Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar. (FREIRE, 1984, p. 7).

Portanto, o sujeito, na concepção freireana, é o sujeito da educação e não da escolarização ou do projeto de modernidade. Logo, para o autor, a educação crítica, libertadora ou emancipadora é aquela que concebe esse sujeito para além da mecanicidade ou da colonialidade/modernidade. Posto isso, Freire (1979, p. 42) reitera a importância de uma educação problematizadora:

> [...] fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras. (FREIRE, 1979, p. 42)

A ideia de educação problematizadora, portanto, dialoga com os estudos que viriam a chegar no Brasil anos posteriores, acerca do letramento. Logo, essa concepção já estava diluída no Brasil pelas postulações de Freire (1979; 1984; 1996), que teve forte resistência das políticas públicas da época, principalmente no período do regime militar.

O letramento no Brasil, como já colocado, efetiva-se nos meios acadêmicos com os estudos de Kleiman (1995) que, no entanto, não apenas apoiou-se em Street (1984), para trazer o termo letramento (tradução do inglês *literacy*) para o país, como traduz e sintetiza, a seu modo, sua visão sobre a temática. É importante compreender tal ponto, uma vez que, dentro do projeto de colonialidade/modernidade, Kleiman fazia parte de uma elite brasileira, não apenas na questão econômica, cultural e intelectual, como também geográfica.

A perspectiva teórico-metodológica do letramento, trazida por Kleiman (1995) traz a reflexão do uso social da escrita e um modelo autônomo de letramento, muito próximo já às concepções e estudos de Freire. Kleiman visava, além da leitura, à escrita e às práticas de linguagem em utilização pelo sujeito. Isto é, buscou-se uma separação dos estudos dos "impactos sociais da escrita" frente aos

estudos de codificação/decodificação, que estavam atrelados ainda ao método de ensino. Kleiman (1995) reconhece os avanços de Freire (1979; 1984; 1996) na "organização reflexiva" do pensamento na tentativa de "desenvolvimento de uma consciência crítica" dos sujeitos e na busca de uma "democratização da cultura e libertação". O principal avanço da perspectiva do Letramento, no entanto, está em dois preceitos de Street (1984; 2014): *eventos e práticas de letramento*, que Kleiman (1995) traz em suas traduções e discussões. É importante considerar que Kleiman (1995) utiliza o termo práticas discursivas letradas como sinônimo de *práticas de letramento.*

As *práticas de letramento* podem ser entendidas como o comportamento dos sujeitos frente às estruturas sociais de comunicação, que podem ser informais ou institucionalizadas (Exemplos: Informais: rodas de conversa; Formais: escola).

Por serem essas estruturas diversas, os eventos de letramento se concretizam conforme as organizações dos sujeitos e grupos a esses contextos (HEATH; STREET, 2008; STREET, 1984; 2014; KLEIMAN, 1995; MORTATTI; 2004). Por assim ser, as práticas abarcam as formas as quais os sujeitos interagem, conferindo aos eventos, significados múltiplos, visto que a dialogicidade se faz presente nas interações.

Toma-se como *eventos de letramento*, portanto, as situações em que o uso social da escrita e leitura ocorrem (HEATH; STREET,

2008; STREET, 1984; 2014; KLEIMAN, 1995), logo, são voltadas para a percepção do sujeito na promoção de seus saberes. Assim, *eventos de letramento* são as *experienciações* dos saberes socioculturais que constituem os sujeitos, sendo potencializados a cada prática de letramento, visto que são nelas que os sujeitos dialogam e interagem seus saberes. O conceito de *experienciação* proposto aqui remonta a ideia de experimentar como uma ação do sujeito por meio de sua participação dialógica e interacional. Não se poderia utilizar o preceito de experimentação, uma vez que ela pressupõe um método positivista do saber, em que há o distanciamento do sujeito frente ao experimento.

Dentro dessa perspectiva teórico-metodológica – de compreensão da leitura e escrita com um evento que se (re)faz em práticas sociais – e envolto a crise educacional instaurada no final do século XX é que o Letramento se institucionaliza de vez. Escrever, portanto, não servia apenas para entender e reproduzir um código, bem como ler, não poderia ser mais um mero decodificar de um signo em seu sentido objetivo e inócuo. Em outras palavras, a língua toma seu lugar enquanto prática social discursiva, principalmente a percepção da língua oral.

Nos eventos, tem-se que tomar que "a linguagem oral é sempre direcionada a um indivíduo em particular, geralmente com algum efeito intencional, como influenciar suas opiniões, manter uma certa relação ou controlar sua ação" (STREET, 1984, p. 20, tradução

minha)[1]. Essa colocação faz-se necessária, pois, a partir dela, tem-se que "uma criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever" (KLEIMAN, 1995, p. 18, grifo meu). Logo, não apenas compreendemos que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 2011, p. 19), como também tomamos ciência de que a "linguagem e realidade se prendem dinamicamente" (FREIRE, 2011, p. 20).

Portanto, ao compreender como os estudos do letramento se formaram no Brasil, constatou-se que a leitura e a escrita, enquanto prática social da língua, faziam parte de um sistema maior, isto é, suas visões sociais ganhavam as escolas através dos sujeitos que nelas eram inseridos: alunos/alunas, professores/professoras, gestores e demais profissionais que promovem a educação formal. Chamamos a atenção para a compreensão de que, para os estudos de Kleiman (1995), as práticas e eventos de letramento são considerados e até validados, desde que sejam formas de compreensão de que aprender a leitura e a escrita de língua portuguesa sejam apre(e)ndidos.

Por assim ser, por mais que tenhamos inúmeras variantes do que é tido como letramento, poucos se afastam da concepção de que eles são subsídios para se alcançar a sociedade moderna, no pressuposto modernidade/colonialidade. Discorrem sobre o assunto

[1] "Oral language is always directed to a particular individual usually with some intented efffect such as influencing his views, maintaining a certain relatioship or controlling his action". (STREET, 1984, p. 20)

Elizabeth da Silva e Denise Araújo que "tal fato acontece porque algumas práticas letradas requeridas nos eventos que se configuram na agência digital são distintas das exigidas nos eventos presentes na agência acadêmica" (SILVA; ARAÚJO, 2012, p. 684). Deste modo, os letramentos se tornam ascensão social desde que eles promovam o sujeito para dentro da concepção modernidade/colonialidade.

> Isso nos leva a pensar que, se estamos imersos em uma sociedade cada vez mais dinâmica e complexa e, em consequência disso, temos a possibilidade de acesso a diferentes tipos de letramentos, há sujeitos, diríamos, não apenas letrados em uma dada agência, mas multiletrados. Em função de estarem, muitas vezes, em contato com diferentes tipos de letramento – familiar, religioso, midiático, digital, escolar, entre outros –, esses sujeitos demonstram práticas de escrita diferenciadas oriundas desses letramentos. (SILVA; ARAÚJO, 2012, p. 684)

No entanto, ainda que "multiletrados", é notório que há uma hierarquia de saberes. Grosso modo, dentro do processo de escolarização, considera-se o conhecimento do aluno como ponto de partida para o conhecimento da escola e não como um outro tipo de conhecimento que deva ser compartilhado; considera-se o conhecimento do pedreiro como importante, mas quem a valida é o engenheiro formado e assim por diante. Há agências que validam e mensuram os multiletramentos. Por essa razão, é possível dizer ainda que "mesmo utilizando nomenclaturas diferentes, os estudiosos dessas concepções comungam de um mesmo princípio

– tanto o fator social quanto o individual contribuem com a configuração das práticas letradas demonstradas pelos sujeitos." (SILVA; ARAÚJO, 2012, p. 696).

Uma destoante, talvez, pode ser percebida nos estudos do letramento de resistência de Ana Lúcia Silva Souza. Para chegar a essa denominação, a professora se propõe a pesquisar sobre como se configuram as práticas e eventos de letramento na cultura do hip-hop na região considerada periférica de São Paulo. Assim, Souza (2011) nota que há um tipo de discurso que se mantém (ou tenta se manter frente a outros discursos impositivos). Para ela:

> Os letramentos da reexistência mostram-se singulares, pois, ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal (SOUZA, 2011, p. 36).

É interessante perceber que essa definição da professora dialoga com a concepção de escolarização aqui discutida, principalmente o seu caráter excludente e segregacionista, em que os conhecimentos da escola acabam sendo superiores a quaisquer outros. Afirma Souza (2011, p. 40) que "para ser leitor, dentro de um processo em que a palavra escrita é européia e responde às teorias racistas vigentes, é preciso embranquecer". Logo, o "ler e escrever" tem predileções que estão ancoradas no preceito de modernidade/colonialidade.

É dito isso que podemos refletir que entre as verdades e falácias da inserção do letramento no Brasil – seja como a inserção de todos na escola, a redução da taxa de analfabetismo ou que todos os conhecimentos são igualmente considerados – o ponto chave é que "ler e escrever" a língua portuguesa escolarizada foram sumariamente colocadas como algo de extrema relevância e o que também gerou a exclusão de muitos. Não apenas, "ler e escrever" passou por um processo de mudança no início de letramento, mas, no decorrer dos anos seguintes, notamos que apenas ganhou nova roupagem e, nesse espaço-tempo, além dos dados e preceitos teórico-metodológicos, encontravam-se também as (r)evoluções sociais, culturais e organizacionais do mundo, que contribuíram de forma preponderante para se pensar em um tipo de educação que inserisse seus sujeitos em sociedade ancorada no par modernidade/colonialidade, isto é, no projeto de sociedade que precisava integrar esses novos sujeitos e mostrasse a eles que essa educação era a melhor/salvadora, e os fizessem se sentir parte dela, mas também seres incompletos, reforçando a ideologia do déficit.

Ressalta-se, para tal inserção, entretanto, que as práticas de leitura e escrita deveriam ser ações inerentes quanto se fala sobre alfabetização escolar, mas não é o que ocorria, como visto. O "*alfabetismo* é um conceito complexo, pois engloba um amplo leque de conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, usos sociais, funções e varia história e espacialmente." (SOARES, 2015, p.30). A

problemática inicial, portanto, recaía na escola, evidentemente, pelo fato de ela não "conseguir" alfabetizar um/a aluno/a como antes conseguia, visto que a codificação simples já não alcançava os anseios da época. O letramento (que foi escolarizado), portanto, insere-se como o novo projeto de sociedade, por meio da pedagogização dessas práticas de linguagem.

Circundando essa ideia de que alfabetizar é "oportunizar ao sujeito" à ascensão e "permitir ao sujeito" o conhecimento válido pelas esferas sociais institucionalizadas, que o letramento encontra sua base epistemológica e se consolida nas esferas educacionais formais. "Dar oportunidade" e "permitir" é algo que este projeto consolidou, uma vez que é essa elite que dá que também pode tirar esses privilégios. O mesmo ocorreu/ocorre com a ideia de "dar voz", "dar o poder" e todas as políticas que se baseiam na colonialidade do poder. Portanto, revela-se, ainda, que a promoção desse "letramento escolar" parte ainda da verticalização de quem tem o conhecimento validado e de quem tem o conhecimento que precisa ser validado e, não apenas, reconhecido. Validar, nessa perspectiva, não é reconhecer. E reconhecer não é aceitar. Logo, é nesse letramento escolar que se instauram os métodos de aprendizagem acerca da aquisição de leitura e da escrita.

Tem-se, assim, que o letramento se volta, a priori, como uma prática social, como era de se esperar, mas apenas no contexto alfabetizador ou da escolarização, uma vez que ansiava a redução

das taxas de analfabetismo no Brasil e integrar os novos sujeitos que provinham de novos contextos, dada a evolução da história na segunda metade do século XX. Nessa perspectiva, o letramento, a posteriori, aprimora antigos métodos já existentes, tentando propor uma apreensão mais frutífera do processo de ensino, que passa a ser um processo também de aprendizagem. Contudo, apesar do diálogo e interação entre ambos os processos, a realidade é que a exclusão de determinados conhecimentos continuou a existir e se fazer presente, principalmente em classes sociais mais baixas.

Deste ponto, então, de ensino/aprendizagem, cria-se uma dialética entre o alfabetizar e o letrar. Por entender que, alfabetizar é o ato de codificar e decodificar, enquanto letrar é atribuir sentido aos códigos e à decodificação (SOARES, 2009; 2017; KLEIMAN, 1995; MORTATTI, 2014), tem-se, portanto, que o primeiro é a produção de um saber, que se manifesta de diferentes maneiras, mas baseado no código linguístico; e o segundo impulsiona os saberes adquiridos na alfabetização, permitindo criar "pontes sociais" para efetivar a aprendizagem desses códigos. Portanto, letrar, nesse contexto, parte da aquisição dos signos linguísticos, logo, o ensino de língua portuguesa.

Essa visão social da língua, enquanto prática social da leitura e da escrita, inseriu-se nas esferas escolares na possibilidade de potencializar e trazer "plurissentidos" à codificação e decodificação da letra. Ao tomar, então, o letramento como uma prática social,

reiterou-se que prática, nessa corrente, afere-se no sentido da ação de praticar, treinar, experimentar (e não experienciar, visto que não há a vivência do sujeito, mas sim uma observação). Assim, os diversos sentidos estão em trinar/experimentar a leitura e a escrita como forma de aprender, sendo esse aprender amplo, reflexivo e plurissemântico. Em suma, escrever e ler pode ser concebido como um **ato/ação/prática social** dos sujeitos perante o mundo – o experienciar –, deixando para trás a ideia passiva de ser um estado de **receber/acumular** um conhecimento e reproduzi-lo, simplesmente. (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2015), ou seja, uma nova reflexão da concepção de educação bancária já trazida por Freire (1979; 1984; 1996).

É importante perceber isso, pois "somente o fato de ser alfabetizada não garante que a pessoa seja letrada; e somente o fato de viverem em uma sociedade letrada, não garante a todas as pessoas formas iguais de participação na cultura escrita." (MORTATTI, 2014, p. 107); isso que torna o letramento escolarizado, ainda, uma forma de manutenção da colonialidade, visto que a cultura escrita é ainda a "mais importante", ainda que considerada outras práticas linguísticas e a cultura oral. Desse modo, tais pontes sociais promulgadas pelo letramento, ainda hoje, reverberam a ideia de que a leitura e escrita escolarizada são as formas de letramento culturalmente aceitas, pautando-se nos

conhecimentos válidos e validados, bem como promoção grafologocêntrica como soberania do saber.

Logo, a modernidade criou a ideia de letramentos como forma de integrar todos os conhecimentos, mas apenas o letramento escolarizado é o que pode promover a ascensão social. Deste modo, retoma a ideia, ainda que posta sutilmente, de que esse modo de ensino pode "salvar os sujeitos", assim como foi com a alfabetização.


INSTITUTO DERING
EDUCACIONAL

CAPÍTULO 3

LETRAMENTO ESCOLARIZADO

O *letramento escolarizado*, ao qual nos referimos, faz parte de um modelo pedagógico criado pela modernidade a fim de promover a manutenção dos conhecimentos científicos validados. Ocorre, pois, que "o conhecimento, em suas múltiplas formas, não está equitativamente distribuído na sociedade e tende a estar tanto menos quanto maior é seu privilégio epistemológico" (SANTOS, 2010, p. 138). Não se deve negar que o letramento escolarizado, proposto até então, promoveu grandes avanços a essa percepção do sujeito e sua inserção no sistema-mundo. Contudo, ainda que seja um letramento que percebe o sujeito em sua pluralidade, não o reconhece. Reconhecimento é diferente de percepção; insere o sujeito em um sistema-mundo, que é diferente de compreendê-lo como integrante de um sistema-mundo diferente do projeto de modernidade, um sistema-mundo que: "é um movimento de protesto dentro das ciências sociais eurocêntricas contra as análises que utilizam a categoria sociedade, entendida como equivalente a 'Estado-nação'." (GROSFOGUEL, 2018, p. 56).

Logo, ainda que o letramento escolarizado "promova" outros ou "aceite" novos saberes, eles só serão autenticados quando as instituições promotoras do conhecimento científico o validarem; isto é, a autenticidade do conhecimento ainda deve passar pelo crivo da validação. E, em uma sociedade brasileira que se construiu pela ideia

grafologocêntrica de produção de conhecimento, "a escrita é o produto cultural por excelência" (TFOUNI, 2010b, p. 12).

Tfouni (2010b, p. 13) ainda acrescenta que: "costuma-se pensar que a escrita tem por finalidade difundir as ideias (principalmente a escrita impressa). No entanto, em muitos casos, ela funciona com o objetivo inverso, qual seja: ocultar, para garantir o poder àqueles que a ela têm acesso". Quando se compreende o letramento como forma de ascensão social, estrutura que é responsável por validar (ou não) conhecimentos, promove-se a manutenção de um sistema-mundo imbricado na concepção de colonialidade, visto que "a colonialidade do poder se mantém pelo controle do conhecimento, da linguagem, da cultura, dentre outros." (REZENDE, 2018b, p. 138). Não apenas, como:

> Nas sociedades em que a dinâmica estrutural conduz à escravização das consciências, "a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes". Porque, pelo duplo mecanismo da assimilação, ou melhor, da introjeção, a pedagogia que se impõe às classes dominadas como "legítima" – como fazendo parte do saber oficial – provoca ao mesmo tempo o reconhecimento por parte das classes dominadas da "ilegitimidade" de sua própria cultura. (FREIRE, 1979, p. 39)

Assim, o que se percebe é que há a homogeneização dos contextos de aprendizagem, logo, dos conhecimentos, dentro dos propósitos de letramento presente nas esferas escolares. Tem-se que: "a escola, como qualquer outra instituição social, reflete as condições gerais de vida da comunidade em que está inserida. No

entanto, é evidente também que fatores internos à própria escola condicionam a qualidade e a relevância dos resultados alcançados." (ANTUNES, 2003, p. 20). Logo, esse ato social acerca do letramento escolarizado, do qual falamos, permaneceu atrás dos muros escolares e universitários.

Quando se fala em letramento escolarizado, essa carga de hierarquia salvacionista e verticalizada ainda reside plenamente na própria relação de ação letrada, pois haverá sempre uma cultura dominante e, a partir desta, discute-se letramento. Em outras palavras, o letramento parece sempre partir do projeto de modernidade/colonialidade, que aponta o melhor e, geralmente, o único caminho para a obtenção do conhecimento, invalidando o conhecimento do outro.

Essa "oportunização" e "permissão", que se construiu nesse modelo de letramento, remonta à ideia de salvacionismo pela base cultural do colonizador, que foi perpetuada – e ainda vigora – nas esferas educacionais. Tem-se que pensar e problematizar que "a cultura no singular impõe sempre a lei de um poder. [...] A cultura no plural exige incessantemente uma luta." (CERTEAU, 2011, p. 241-242). E, mais do que simplesmente compreender como a cultura no singular funciona, é importante salientar que essa concepção de modernidade/colonialidade remete ao infiltramento ferrenho na distorção da cultura do sujeito.

Por assim ser, ele acaba por não se perceber/identificar-se (com a) sua cultura, mas querer estar/permanecer na cultura do outro (como se fosse sua). É a ideia de o oprimido querer o lugar do opressor; do colono querer o espaço do colonizador (FREIRE, 1975; FANON, 2005). Ocorre, pois, que um "sujeito consciente é aquele que se percebe como ser histórico e ético, capaz de optar, decidir e romper" (SILVA, 2009, p.113) e não um ser domado, moldado. A ideia de "letrar sujeitos" em processo de escolarização tornou-se, ao longo dos anos, uma produção em massa de reproduções de conhecimentos da elite, fraudando corpos.

A escola começou, assim, cada vez mais, nesse processo – talvez de retrocesso de princípios – a tolher a cultura do sujeito que entrava por aqueles muros e, não apenas podar, como também produzir uma nova cultura, criando-se a falácia do "letramento como salvação", uma vez que o letramento apenas ocorreria com sujeitos escolarizados ou que se propusessem a integrar-se na sociedade hegemônica, abdicando-se – forçosamente – de sua história, cultura e sua sociedade sem mesmo se apercebendo disso. Sutilmente, então, instaurou-se que a escola, como instituição social formal, é necessária para adquirir conhecimento válido e salvar os "iletrados", visto que o conhecimento destes seria ainda débil e aquém de uma "sociedade moderna.".

Essa concepção de salvação vai de encontro ao que Mignolo (2010) propõe sobre os conhecimentos, pois, para ele: "[...] a

geopolítica do conhecimento é uma das instâncias nas quais o feitiço se rompe e a lógica mercantil (com suas enormes consequências) emerge detrás da retórica do salvacionismo"[2] (MIGNOLO, 2010, p. 44, tradução minha). Retomando, portanto, a concepção de que as esferas educacionais são instituições salvadoras e o letramento (escolarizado) é o método pelo qual só vai ocorrer de sujeitos escolarizados para sujeitos que queiram ser escolarizados e, por assim ser, a consciência de que só há um saber que é importante: o escolar/científico; os demais existem, mas não promovem esse sujeito para a sociedade moderna.

Contudo, há de se pensar que "o reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo sugere que a diversidade é também cultural e, em última instância, ontológica, traduzindo-se em múltiplas concepções de ser e estar no mundo" (SANTOS, 2010, p. 142). Contudo, são os sujeitos letrados-escolarizados que dominam a cultura e ditam o que é ou não válido, como visto, bem como projetam nos demais a "concepção de ser e estar no mundo", inserindo-se, na sociedade, como superiores aos sujeitos que, ainda que letrados, não possuem ou desconhecem a "cultura mais importante". Para ser letrado, não basta ter conhecimento, é preciso ter o conhecimento que querem que você tenha.

[2] "[...] la geopolítica del conocimiento es una de las instancias en las cuales el hechizo se rompe y la lógica mercantil (con sus enormes consecuencias) emerge detrás de la retórica salvacionista." (MIGNOLO, 2010, p. 44).

Logo, o letramento, que chamamos de escolarizado, tornou-se metodologia homogeneizante e excludente, pois verticalizou e dicotomizou os conhecimentos que são válidos ou não, e impôs a escrita formal em língua portuguesa como um dos – se não o mais – preponderante para um "letramento completo", a tal concepção escrita exigida pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), por exemplo. Nessa perspectiva, os muros da escola não são mais apenas uma metáfora de dividir saberes, mas uma imposição para avaliar quais saberes são importantes e quais são desnecessários, insignificantes ou não são, de fato, saberes. Exclui-se corpos desse processo, pois nem todo corpo, nesse tipo de sistema, é produtor de conhecimento. Nesse modelo, então, acaba-se por não aceitar ou não se perceber que os sujeitos da aprendizagem são plurais não apenas em sua constituição, mas dialógicos enquanto ativos em sociedade. Trata-se, assim, da reafirmação da diferença colonial epistêmica, uma violência aos saberes diversos (MIGNOLO, 2010). Por assim ser:

> Trata-se, então, de uma filosofia na qual o sujeito epistêmico não tem sexualidade, gênero, etnia, raça, classe, espiritualidade, língua, nem localização epistêmica em nenhuma relação de poder, e produz a verdade desde um monólogo interior consigo mesmo, sem relação com ninguém fora de si. (GROSFOGUEL, 2007, p. 64)

Nota-se, ainda, por esse viés crítico, que o diálogo, o qual deveria ser ação permanente, foi trocado pela imposição de uma política pedagógica – intitulada letramento – que propunha

"solucionar" o fracasso escolar e o analfabetismo, mas que os promoveram de outra forma, inserindo-se no projeto de colonialidade. Algumas mudanças foram notórias, não se deve negar, todavia, a postulação, eficácia e institucionalização do letramento, em si, precisavam/precisam ser questionados. O letramento, como se apresentava/apresenta, possibilitava/possibilita a melhoria na alfabetização em ambiente escolar – enquanto etapa da escolarização e aquisição do código língua portuguesa, o que foi um grande feito naquele momento/hoje. No entanto, a crítica recai no propósito de que a perspectiva do letramento, na verdade, centrou-se como finalidade para solucionar o fracasso escolar e os problemas de escrita que marcaram o século XX e não em pensar em políticas educacionais como deveria ser feito.

Portanto, é importante perceber o letramento não apenas como prática social, propiciada pelos eventos de letramento a serem potencializados (HEATH; STREET, 2008; STREET, 1984; 2008), mas também como projeto político do qual o sujeito é parte de um sistema-mundo e, ao fazer parte disso, ele pode/deve perceber as multiplicidades de concepções de ser e estar no mundo (SANTOS, 2010; FREIRE, 1984), do mesmo modo pode/deve reconhecer que ele faz parte de uma: "modernidade [que] produz um mundo onde somente um único mundo é possível e os demais são impossíveis" (GROFOGUEL, 2018, p. 65), permitindo-lhe o questionamento e a subversão desse controle.

Posto isso, barreiras inúmeras são visíveis, pois a visão que se tem hoje é de uma sociedade estratificada, eurocêntrica e que mensura o conhecimento do outro pelo conhecimento que foi instituído como verdadeiro ao longo do processo de modernidade. Logo, dentro da sala de aula e nas propostas de letramento escolarizado, por mais frutíferas que elas poderiam aparentar, ainda se nota que: "a consciência do colonizado é fraturada" (NETO, 2016, p. 49) e, nesse sentido, o/a professor/a ocuparia/ocupa o lugar de poder e o alunado o lugar de subserviência, quebrando a ideia de dialogicidade (FREIRE, 1996) ou dialogismo (BAKHTIN, 2004), deixando em segundo plano a construção do conhecimento, o processo de aprendizagem e o próprio sujeito.

Destaca-se, nesse momento, entre os principais entraves, que o diálogo entre os conhecimentos pressupõe uma linha horizontal no processo de ensinar-aprender, o que poderia "desautenticar" o/a professor/a como "dono do saber" ou o "saber do/a professor/a". Dito isso, evidencia-se que "letrar na escola" é mais eficaz – e cômodo –, pois se o/a professor/a é "dono do letramento", cabe ao/à aluno/a, portanto, aprender e se tornar um sujeito letrado, apto para exercer a cidadania e pronto para o trabalho, como apregoa a LDB (BRASIL, 1996). A partir desse ponto, por mais que o/a aluno/a traga uma cultura – como um saber a ser potencializado –, a cultura do/a professor/a será sempre a predominante e verdadeira,

e o saber do alunado será moldado ao ponto que não supere seu mestre. Ledo erro teórico-metodológico-social.

Observa-se a inocorrência dessas práticas, quando nos atentamos aos modelos que ainda reverberam nas metodologias escolares as quais priorizam a fixação e promoção do código linguístico voltado para as práticas basilares da leitura e escrita, geralmente com uma finalidade específica: passar no exame de seleção final do ensino básico, hoje o Enem (e demais vestibulares). Pensar em letramento, por esse viés, é reduzir os sujeitos e, não apenas, afirmar, categoricamente, que podemos "letrar" alguém, em uma mesma concepção salvacionista de outros tempos/tempos de um modelo educacional de hoje.


INSTITUTO DERING
EDUCACIONAL

Capítulo 4

BASES DA COLONIALIDADE NO LETRAMENTO ESCOLARIZADO

O conjunto de práticas de letramento são dominantes quando escolarizados, visto que são agenciados para um determinado fim. E, por serem dominantes, essas práticas são disfarçadas por discursos políticos, públicos, de neutralidade e que buscam o salvacionismo daqueles que são diferentes. Portanto, apresentam-se como um único tipo de letramento ou o mais importante dentre todos. Dentro desse contexto, é importante compreender que a escolarização e pedagogização do(s) letramento(s) reforçam essa ideia do projeto de colonialidade.

Quando outros letramentos são apresentados, ainda que aceitos, são apresentados como alavanca para um letramento dominante (STREET, 2007), um tipo de "letramento único" e socialmente aceito. Isto é, aceita-se a existência da diversidade linguística, mas se promove e se mantém uma determinada norma como "certa"; aceita-se que existe a diversidade de letramentos, mas ainda assim se mantém o letramento escolarizado como superior ou mais adequado.

Em outras palavras, no modelo grafologocêntrico, todas as práticas de linguagens são aceitas e conhecidas, mas são reconhecidas ora como menores ora como ponto de partida para a inserção no letramento da sociedade dominante, o que denominamos aqui de letramento escolarizado. Observado que este

processo passa e se fortifica na/pela escola, é a língua que procura manter esse padrão. Deste modo, o letramento escolarizado configura o que Mignolo (2010) aponta como a colonialidade do poder.

Dito isso, o que se toma é que o letramento escolarizado contribui com a manutenção da ferida colonial, principalmente ao propor/impor a verticalização do ensino. Esse tipo de letramento que trazemos remete a uma visão crítica-reflexiva e sustenta-se em dois pressupostos: "conhecimento como autoridade" e "autoridade do conhecimento".

Quando o/a professor/a se torna a "autoridade do conhecimento", este perde sua "autoridade" enquanto poder, pois está personificado em seu detentor. Nesse paradigma, o aprendiz será sempre reduzido a um/a aluno/a com saberes débeis, isto é, dotado de informações que se não forem validadas, serão insignificantes no processo de aprendizagem. Em suma, a "autoridade do conhecimento" afirma que um conhecimento será sempre superior ao outro, no caso, dos docentes frente ao de seus aprendizes. Logo, promove uma verticalização e imposição da cultura do "dono" desse conhecimento.

A "autoridade do conhecimento", por assim ser, vincula-se a uma: estrutura, cultura, objetividade e metodologia; isto é, promove, no sujeito, a concepção de condenado dentro desse sistema-mundo moderno. Logo:

> Os condenados não podem assumir a posição de produtores de conhecimento, e a eles é dito que não possuem objetividade. Do mesmo modo, os condenados são representados em formas que os fazem se rejeitar e, enquanto mantidos abaixo das dinâmicas usuais de acumulação e exploração, podem apenas aspirar ascender na estrutura social de poder pelos modos de assimilação que nunca são inteiramente exitosos. (GROSFOGUEL, 2018, p. 44).

Assim, o que se percebe é que a autoridade do conhecimento está intimamente ligada à ideia de "colonialidade do poder" e "colonialidade do saber" (QUIJANO; 1992; MIGNOLO, 2003; 2010; GROSFOGUEL, 2018), visto que esse paradigma se sustenta na aliança, não apenas da língua, como também de outros campos de interesse da manutenção da concepção salvacionista. "A colonialidade do saber e a colonialidade do poder envolvem a mesma operação em relação aos elementos que a constituem" (GROSFOGUEL, 2018, p. 44): os condenados, mantendo-os "em seus lugares, fixos, como se eles estivessem no inferno" (GROSFOGUEL, 2018, p. 44).

Tem-se, assim, que a "autoridade do conhecimento" é também uma forma de colonialidade. Desse modo: "a colonização no âmbito do saber é produto de um longo processo de colonialidade que continuou reproduzindo as lógicas econômicas, políticas, cognitivas, da existência da relação com a natureza, etc. que foram forjadas [ainda] no período colonial" (WINTER, 2003 apud BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFOGUEL, 2018, p. 9).

Ao se refletir acerca do letramento, portanto, a ideia deveria ser contrária à de "autoridade do conhecimento", uma vez que letrar deve ser pensado como um verbo de ação-reflexão e sempre defectivo em primeira pessoa. Afirma-se, nessa perspectiva, o letrar por meio da ideia do cultivar as práticas das "letras possíveis". Portanto, como já postulava Freire (1984, 1996), ao propor que nos educamos em comunhão, ninguém promove o letramento de ninguém, os saberes são potencializados por sujeitos devido à fatores que são diversos, individuais e coletivos. Entendemos assim, que o conhecimento moderno inunda o popular e quando as águas abaixam podemos ver o que havia antes[3]. Por isso o letramento é uma percepção política que quer superar a concepção de leitura e escrita dominante. Para discutir o tema, portanto, é preciso ter em mente que letramento são diálogos e diálogos incluem conflitos, contradições, batalhas etc. Logo:

> Não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação está no núcleo do fenômeno vital. Nesse sentido, a comunicação é vida e fator de mais vida. Mas, se a comunicação e a informação ocorrem ao nível da vida sobre o suporte, imaginemos sua importância e, portanto, a da dialogicidade, na existência humana no mundo. Nesse nível, a comunicação e a informação se servem de sofisticadas linguagens e de instrumentos tecnológicos que "encurtam" o espaço e o tempo. A produção social da linguagem e de instrumentos com que os seres

[3] Essa percepção toma como base a discussão realizada com a Profa. Dra. Tânia Rezende via Google Meet em 13 de janeiro de 2021.

> humanos melhor interferem no mundo anuncia o que será a tecnologia (FREIRE, 1996, p. 74-75).

Desse modo, em metáfora, podemos dizer que letrar são trocas de saberes, estes, por sua vez, adquiridos ou a adquirir em formatos dos mais plurais possíveis dentro de sistemas-mundos que coexistem. Contudo, ao conceber o "conhecimento como autoridade", o letramento escolarizado retoma a ideia do conhecimento que é validado. Aqui "sai de cena" o/a professor/a, como detentor/a do saber, e entra o "conhecimento" como foco. No entanto, o conhecimento aqui é postulado ainda pela concepção de conhecimento científico aceito, autenticado e validado por outras instituições.

Logo, ele também promove uma verticalização do conhecimento; não há cultivo em um sistema de trocas, e sim uma "plantação" impositiva, em que se semeia e se colhe apenas o que se (im)plantou. Por ser uma (im)plantação, haverá frutos, claro, contudo, todos iguais. Essa metáfora pode ser exemplificada, também, na ideia de concepção bancária de Freire:

> Assim, a educação passa a ser "o ato de depositar", no qual os alunos são os depósitos e o professor aquele que deposita. Em lugar de comunicar, o professor dá comunicados que os alunos recebem pacientemente, aprendem e repetem. É a concepção "acumulativa" da educação (concepção bancária). (FREIRE, 1979, p. 41).

Portanto, nessa visão, o/a "aluno/a com conhecimento" não se torna uma "autoridade do conhecimento", e, pouco provável que o

torne, pois esse conhecimento não é seu, mas nele foi (im)plantado (implementado). A cultura singular imposta como letramento, na visão reducionista inicial do conceito, traz resquícios de uma dicotomia educacional de saberes, ainda que considere a existência dos dois. Em outras palavras, mantém-se a superioridade dos conhecimentos validados em detrimento a quaisquer outros. Todavia, não existem formas de desestabilizar esse modelo sem conflitos e contradições e, para que ocorra mudanças, é preciso diálogos.

Por essa razão, é importante perceber que o letramento escolarizado que toma por base o "conhecimento como autoridade" está centrado no horizonte de previsibilidade e na bagagem sociocultural do sujeito-aluno/a, distanciando-se dos eventos e práticas de letramento (STREET, 1984; 2014). Assim, o docente sempre terá em seu arcabouço didático-metodológico uma expectativa sobre o que o/a aluno/a trará a ele como conhecimento e, por "prever" o que esse/a aluno/a trará, o/a professor/a ainda será superior em sala de aula, pois possui (no sentido de estar inerente a ele) o conhecimento, legitimando a verticalização supracitada. Trata-se, senão, de um "professor/a -vidente".

Por essa razão, o letramento escolarizado possibilita e promove a manutenção da colonialidade, visto que existe uma matriz de conhecimento que, nesse caso, é poder autoritário e correto, na ideia

de um letramento padronizado e sistêmico, produto da modernidade/colonialidade.

> A Colonialidade encontra-se em cada âmbito da existência humana: no trabalho; no sexo; na subjetividade; na autoridade; no conhecimento eurocêntrico; na escola e no seu currículo, e se articula a vários tipos de hierarquias: étnicas, raciais, sexuais, gênero, conhecimento, de linguagem, religiosa. (ALMEIDA; SILVA, 2015, p. 48)

Nessa perspectiva, portanto, os sujeitos foram condicionados a entender que as práticas de leitura e de escrita são obtidas nas instituições sociais de educação formal, prioritariamente na escola regular e no processo de escolarização. Por essa razão, por mais que se fale em letramento, a base é a colonialidade do saber. O conteudismo, a repetição e as demais formas de ensino são instrumentos de poder e controle da classe dominante/colonizadora (professor/professora) para com a classe oprimida/colonizada (aluno/aluna), pois a ideia é que apenas esse conteúdo é legítimo e somente ele fará com que essa classe oprimida/colonizada (aluno/aluna) possa ascender socialmente e superar a classe opressora/colonizadora (professor/professora).

Tem-se, então, na ideia do letramento, uma das falácias do projeto da modernidade: a ideia instaurada de que a/o educanda/o – ou qualquer sujeito, em analogia – irá superar sua/seu mestra/mestre. No entanto, na manutenção dessa colonialidade, o opressor (professor/professora) estará sempre politicamente localizado, oprimindo as novas classes de sujeitos que virão, no caso da

educação, alunas/alunos. Portanto, volta-se ao preceito de Freire (1979, p.40) quando aponta que:

> [...] a opressão encontra na lógica do sistema de ensino atual um instrumento de eleição para fazer aceitar e prolongar o 'status quo'; quer dizer, sob pretexto de melhorar e de 'integrar socialmente', a ação pedagógica contribui para aprofundar e legalizar "um abismo profundo entre as classes.

É interessante, também, perceber que, no contexto do letramento na perspectiva da colonialidade, cria-se um ideal inalcançável no qual o oprimido torna-se um sujeito alienado pela concepção de ter a chance de ser o opressor; não apenas, mas também superá-lo (FREIRE, 1979). "Em sua alienação, os oprimidos querem a todo custo parecer-se com o opressor, imitá-lo, segui-lo. Este fenômeno é comum, sobretudo nos oprimidos de classe média, que aspiram igualar-se aos homens 'eminentes' da classe superior." (FREIRE, 1979, p.32). Não se pode superar o opressor tornando sua imagem um objeto de cobiça, pois o espaço dos opressores será sempre deles, independente do sujeito que habita essa posição. Isto é, em sala de aula, as autoridades do conhecimento serão sempre ditadoras do saber único se assim o quiserem ser, ainda que finjam manter a dialogicidade ou sentem-se em roda com os/as estudantes.

Ao se propor essa ideia, tem-se a concepção de que a colonialidade do poder, estabelecida nessa relação, pode ser entendida como um padrão de poder global das relações de

dominação e exploração (RESTREPO; ROJAS, 2010). Por assim ser, é preciso compreender que:

> [...] se a colonialidade é constitutiva da modernidade, visto que a retórica salvacionista da modernidade pressupõe já a lógica opressiva e condenatória da colonialidade [...], essa lógica opressiva produz uma energia de descontentamento, de desconfiança, de desprendimento entre aqueles que reagem à violência imperial[4]. (MIGNOLO, 2007, p. 26, tradução minha).

Desse modo, a hierarquização de que um conhecimento é melhor do que o outro é construto desse projeto da modernidade/colonialidade, fazendo o sujeito acreditar que ele é dependente das necessidades daquele conhecimento naquele(s) contexto(s).

> Atualmente, não são poucos os indivíduos pertencentes à classe social alta que sustentam seus argumentos sob a lógica meritocrática, especialmente quando percepcionam as políticas afirmativas — um exemplo é o caso das cotas — como uma ameaça aos privilégios e aos benefícios sociais dos quais gozam no Brasil. (CAMPOS e QUEIROZ, 2018, p. 45).

Portanto, uma vez que imperativo, todo esse conhecimento escolarizado parece remontar à ideia de colonialidade, sustentando a ideia de supremacia, em que há saberes validados/verdadeiros/únicos frente aos demais. O modelo de

[4] [...] si la colonialidad constitutiva de la modernidad, puesto que la retórica salvacionista de la modernidad presupone ya la lógica opresiva y condenatoria de la colonialidad [...], esa lógica opresiva produce una energía de la descontento, de desconfianza, de desprendimiento entre quienes reaccionan ante la violencia imperial. (MIGNOLO, 2007, p. 26)

educação da modernidade, portanto, destitui formas de aprender e institui formas de ensinar em um sistema, hoje, chamado de escolarização. Como veremos a seguir, é uma lógica de meritocracia que atinge, fortemente, o ingresso de pessoas no ensino superior público no Brasil e, mais do que isso, revela a ferida colonial.

CAPÍTULO 5

RASURAS NO LETRAMENTO ESCOLARIZADO E UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL DE LETRAMENTO

Como visto, é fato que o letramento ainda toma como base um tipo específico de concepção a qual chamamos de "letramento escolarizado", uma proposta didático-metodológica que, apesar de compactuar com as ideias de práticas e eventos de leitura e escrita, modelam e recriam uma base para que isso seja feito, no caso, a hierarquização, escalonação e verticalização dos sujeitos. Por assim ser, entendemos que esse tipo de ação, destitui o agente da aprendizagem, colocando novamente o/a professor/a e suas ideias como o centro do processo de aprendizagem, ainda que as teorias que envolvam o assunto proponham que não.

Tem-se, assim, que o letramento escolarizado tem como base uma perspectiva da colonialidade do saber, tomando como preceito um projeto de controle que desvaloriza um conhecimento frente ao outro. Não apenas, como promove a colonialidade do ser, ao inserir nesse projeto sujeitos diversos, sem, de fato, levar em consideração suas vozes e corpos. Para tanto, usa-se de políticas públicas de inclusão com a ideia de salvacionismo desses corpos que estão à margem da educação, lançando a ideia de que a escolarização formal no modelo proposto é a base para o avanço social.

Essa proposta de avanço, por sua vez, promove a colonialidade do poder, visto que é por esse modelo político – e econômico – o qual são propostas diretrizes educacionais que buscam mensurar

não o nível de educação do país em si, mas mostrar quem está fora desse projeto educacional (que toma como base a colonialidade). Apontar o dedo aos subalternizados por esse modelo e propor "ajuda" não pode ser entendido como uma política pública, visto que aos corpos e às vozes desse projeto foram renegados direitos linguísticos, sociais, educacionais entre tantos outros. Esses corpos e essas vozes, por não se enquadrarem, ainda continuam fora desse modelo e só podem entrar se deixarem de lado suas identidades e subjetividades.

A questão é que "educar – ou ensinar – é um verbo ainda intransitivo, não pela gramática, mas pelo modo como docentes, gestão e políticas públicas o concebe" (DERING; COSTA, 2020, p. 71). Desse modo, o fracasso escolar que se apresentou e ainda existe no país nada mais é do que uma proposta política-educacional vigente que busca manter um padrão de escola e de escolarização que "dá aos sujeitos" a capacidade de serem completos; um modelo que "permite serem sujeitos", pois na concepção atual, a educação "tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (BRASIL, 1996), isto é, um ser que sai preparado para um único modelo de sociedade, a da colonialidade.

Contudo, não há como compreender que a escolarização – no modo como se organiza – consegue (e conseguirá um dia) esse feito de rasurar o modelo vigente, pois:

> A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém. (FREIRE, 1979, p. 27-28)

O que notamos é que ao longo dos anos de história da educação e do ensino de língua portuguesa, mais específico, é que as propostas sempre mantêm um firme pacto com a proposta da escolarização enquanto modelo hegemônico e excludente de ensino. Mais do que isso, um modelo falho e, paradoxalmente, aceito ainda como o melhor.

Avaliações como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), por exemplo, um dos exames que aferem a capacidade dos sujeitos em processo de escolarização, já trazem tamanho déficit educacional para o Brasil no quesito leitura. Em dados do Pisa, ainda de 2016, 70 países participaram, e o Brasil aparece na posição 59º no quesito leitura. É notável que essa colocação é recorrente nos últimos 15 anos, visto que durante as 6 avaliações das quais o Brasil se propôs a participar (2000, 2003, 2006, 2009, 2012 e 2015) não se percebe uma alteração significativa, tendo sua pontuação variando cerca de 8% apenas (as pontuações foram: 396, 403, 393, 412, 407 e 407, respectivamente aos anos mencionados).

Vale lembrar que a "base métrica" do Pisa, neste foco de análise, é o letramento em leitura (o que denominamos letramento escolarizado). Para esse exame: "o letramento em leitura refere-se à compreensão e utilização dos textos escritos, bem como à capacidade de o contato com estes suscitar reflexão e envolvimento, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial, assim como participar da sociedade" (BRASIL, 2016, p. 18).

O que se nota é que o letramento escolarizado replica o fracasso escolar e mantém uma forma de dominação sobre os sujeitos, uma vez os dados obtidos relacionam de forma direta letramento e leitura, isto é, uma padronização no modo de conceber o conhecimento nas escolas e autenticar ou não o conhecimento, como discutimos anteriormente.

O problema é que "o ensino básico do Brasil tem sido, como vimos, dominado pela ideia de que a formação está centrada no acúmulo de conhecimentos, sem se preocupar com a aplicação desses conteúdos em situações determinadas" (MOSÉ, 2014, p.65-66), logo, a leitura é esvaziada e sem função. Como propõe Antunes (2003, p. 27-28, grifo da autora):

- uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal – quase sempre, nessas circunstâncias, não há leitura por que não há "encontro" com ninguém do outro lado do texto; [...]
- uma atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer convertida em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras "cobranças"; leitura que é, assim, reduzida a momentos de exercício, sejam aqueles da "leitura em voz alta" realizados, quase sempre, com interesses avaliativos, sejam aqueles que têm de culminar com a elaboração das conhecidas "fichas de leitura"; [...]

- uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes, o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela);
- enfim, uma escola "sem tempo para leitura", porque, como declaram os alunos, "*tinha que aprender as narrativas, a língua portuguesa e as palavras que a gente fala errado"* ou, ainda, porque "*atrapalha o professor em suas explicações".*

Os dados do Pisa, nesse diálogo com Antunes (2003), não apenas retratam um déficit educacional na maneira como se concebe essa educação de ensino de leitura, mas também provocam reflexões sobre como compreender o termo "letramento", que ainda se trata de uma forma de ensinar leitura e escrita voltadas para interações discursivas e sociais que a escola julgue necessária.

Desse modo, falar em letramento hoje nas escolas/universidades ainda é discutir que o "letramento escolar" é o mais válido, pois ele promove a ascensão social e a valorização de uma sociedade moderna, fruto da colonialidade. A função da escola (das universidades e das políticas públicas hegemônicas) é modelar o caos; essas instituições só são eficazes se dominam o caos e a dominação se faz pela manutenção da colonialidade, assim é com o letramento escolarizado. O letramento, o qual

criticamos se ancora, principalmente, na ideia grafologocêntrica do conhecimento, em que a escrita, particularmente a impressa, molda uma sociedade evoluída e molda até o ensino de leitura. Assim, por mais que considere que esse sujeito tenha bagagem(ns), ela não ganha destaque frente aos modelos de ensino na perspectiva desse letramento escolarizado e, ainda, essa perspectiva silencia e destrói vozes que fogem ao padrão da modernidade/colonialidade.

Tal percepção é necessária quando discutimos sobre letramento, e, na perspectiva do letramento escolarizado, tem-se um conhecimento científico em detrimento de outros, ainda que eles sejam visíveis pela matriz de poder. Contudo, "o conhecimento científico não está distribuído socialmente de forma equitativa, as intervenções no real que privilegia tendem a ser aquelas que fornecem os grupos sociais que detêm o acesso ao conhecimento científico" (SANTOS; MENESES; NUNES, 2005 apud SANTOS, 2010, p. 157).

Assim, o letramento, que aqui chamamos de escolarizado, ainda está estagnado nos métodos pedagógicos-didáticos, causando a insuficiência da aprendizagem pela ineficiência do ensino. O letramento, como conjunto de práticas sociais, deveria, dentro da crítica proposta, compreender o sujeito em sua autonomia e não "dar" a ele a autonomia, visto que o poder, neste caso, ainda estaria nas mãos de outros. Reflete-se, assim, sobre a omissão das práticas e eventos de letramento no letramento escolarizado, visto

que "[...] letramento é sempre, desde o primeiro momento, um ato social" (STREET, 2014, p. 161) e, por assim ser, dialógico; e o letramento que se vê parte ainda da concepção da escrita e da leitura condicionada, de um modo ou de outro.

Por essa razão, toma-se como base que o letramento escolarizado ainda é um conhecimento científico que favorece alguns grupos sociais e, por meio de uma concepção grafologocêntrica do conhecimento, principalmente nos exames de seleção para as universidades públicas do país, promove um silenciamento de vozes e sujeitos, e também a manutenção da colonialidade.

É importante, em primeiro momento, saber como essas ideologias dominantes se utilizam do sistema-mundo para se manter, o que ocorre por meio da criação de uma sociedade que falsea todas as outras possíveis. Deste modo, o conceito de sistema-mundo é não apenas uma resposta das ciências humanas à categorização do mundo em "sociedade" ou "Estado-nação", como também a percepção de que existem "processos e estruturas sociais cujas temporalidades e espacialidades são mais amplas" (GROSFOGUEL, 2018, p. 56). Por isso, cabe ampliar a visão de sistema-mundo e entendê-lo dentro de processos culturais que não são estanques, visto que a decolonização epistêmica é necessária para, de fato, ocorrer uma comunicação intercultural, e para que haja trocas de experiências e significações (MIGNOLO, 2003).

Desse modo, "as perspectivas interculturais têm vindo a permitir o reconhecimento da existência de sistemas de saberes plurais, alternativos à ciência moderna ou que com esta se articulam em novas configurações de conhecimento" (SANTOS, 2010, p. 152). Por assim ser, pensar em letramento na perspectiva decolonial é pensar na proposta da ecologia dos saberes. Sobre o conceito, postula Santos (2010, p. 154) que: "a ecologia dos saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemónicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer".

Portanto, a validação dos conhecimentos, dentro desse propósito, não se pauta no modelo hegemônico que toma como base o eurocentrismo; considera-se, nesse conjunto epistemológico, que os saberes existem e coexistem dentro dos sistemas-mundo. Ainda postula Santos (2010, p. 154): "assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que chamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos abstratos, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais.". Há, portanto, uma proposta de reflexão a qual parte do pressuposto de que todo conhecimento é ideológico e que qualquer conhecimento causa impactos; por isso, uma ecologia dos saberes, visto que os conhecimentos não apenas se cruzam e dialogam, como são plurais e heterogêneos.

O pressuposto do letramento de perspectiva decolonial dialoga com a contribuição da ecologia dos saberes, uma vez que ela luta contra as desigualdades socioculturais e injustiças cognitivas perpetuadas pelo padrão colonial do poder. Pensar em letramento é também pensar para além das instituições sociais que fomentam o que é certo ou errado ou o "aonde" alguém deve estar para ser inserido em sociedade, ou como se deve falar para se poder estudar.

Diante disso, é que se torna importante entender que "o desprendimento e a reconstituição epistemológica são os dois pilares da decolonialidade que devem se modificar atendendo às mutações da colonialidade do poder"[5]. (MIGNOLO, 2020, p. 84, tradução minha). Deste modo, o letramento, aqui proposto, deve ser entendido como uma prática social do sujeito, dialogando com suas vivências, bagagens e interações dentro de sistemas-mundo que compreendem tais mutações da colonialidade para questioná-las e não as reproduzir.

A princípio, portanto, é necessário que as políticas públicas educacionais compreendam que a escola não é o único espaço de promoção de letramento, nem mesmo que ela deve validá-los, visto que não há como ninguém promover letramento para o outro ou no outro. Nesse consoante, um letramento que fuja ao

[5] "El desprendimiento y la reconstitución epistemológica son los dos pilares de la descolonialidad que deben modificarse atendiendo a las mutaciones de la colonialidad del poder". (MIGNOLO, 2020, p. 84)

escolarizado e estagnado na pedagogização da leitura e escrita é um letramento que compreenda o sujeito em seu corpo e em sua voz, e que esse corpo e essa voz tenham uma relação de simetria epistêmica com outros corpos e vozes e, por assim ser, dialoguem, em uma interação horizontal do conhecimento. Não há conhecimento superior ou inferior, há conhecimentos diferentes.

Toma-se que a conquista do direito de ser e existir é um enfrentamento (e não assimilação, como discutimos antes) aos modelos de escolarização propostos pelas políticas públicas educacionais, visto que a autonomia do sujeito é um direito garantido e é preciso que, tendo autonomia, sua voz seja ouvida. Por assim ser, o sujeito deve ter ciência de que: "o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequentes da hierarquia social." (RIBEIRO, 2017, p. 66).

É necessário despertar no outro sua capacidade e tal processo só pode ocorrer quando os sujeitos, sendo e existindo, criam rasuras e fissuras nos modelos de colonialidade propostos. É preciso ter um horizonte pluriversal e não uma sociedade moderna tal qual conhecemos e reproduzimos. E, por assim ser, entendermos de que não se fala para as pessoas, mas se fala com elas, respeitando o seu lugar de existência e tudo que envolve esse lugar e essa existência. O sujeito, quando alienado – quando tem

suas subjetividades omitidas e aniquiladas – deixa de se presentificar e historicizar. Isso é feito quando para ele é dada a condição de marginalizado, subalternizado.

Por assim ser, criticamos que, ao considerar que existem seres marginalizados ou subalternizados, na concepção educacional, principalmente quando observamos o "Modelo Enem" de seleção – e outros modelos de seleção/exclusão –, não apenas mantemos uma estrutura da colonialidade, como também autenticamos o letramento escolarizado e criamos novas amarras para que o sujeito seja sempre o oprimido na relação com seu opressor. Afinal, marginal/subalterno, nesse contexto, será sempre aquele quem está à serviço do outro, não necessariamente apenas à margem.

Reiteramos que ser marginal é, de um modo geral, não é apenas estar à margem, mas o termo, em si, traz uma carga de incompetência, ignorância e insignificância. Logo, estar à margem é sempre na visão de alguém e em um nível hierárquico de quem tem mais poder. É preciso enfrentar e saber que o corpo desse sujeito marginalizado/subalternizado é também um corpo político e quando marginalizado/subalternizado, sua subjetividade é aniquilada. Todo corpo é político, logo a compreensão de letrado/iletrado são imposições verticais para a exclusão desses indivíduos. Por isso, faz-se urgente pensar em um letramento que toma como base a perspectiva decolonial, de compartilhar valores entre sujeitos, entre corpos políticos, e não colocar "goela abaixo",

consciente ou inconscientemente, um dado conhecimento "na boca dos outros" como sendo o melhor.

Por essa razão, a perspectiva decolonial do letramento ainda fala da interculturalidade, entendida aqui como o diálogo de mundos, em que há convergências e divergências que coexistem. Portanto, nessa perspectiva, a interculturalidade vai além do encontro de mundos, pois é uma união de mundos que dialogam e, até então, são desconhecidos pelos sujeitos, pois deles foi retirado suas existências desses mundos, visto que um corpo político é também uma existência.

Tem-se, no entanto, que esse diálogo só acontece quando os sujeitos estão aptos a ouvir e sentir o mundo do outro. Quando falamos em políticas educacionais – e aqui também de políticas linguísticas – é sempre necessário partir do seu lugar e entendê-lo como um entre tantos. Logo, não posso falar do lugar do outro, exceto supor; não posso existir no lugar do outro, exceto ter empatia; não posso ser o outro. Contudo, posso partir do meu lugar e da minha existência e dialogar com o lugar e existência do outro, em pontos de encontro e também de desencontros.

Por isso, em um letramento que toma como base o enfrentamento da colonialidade, o ensino e a aprendizagem devem estar entrelaçados ao processo e à participação dos sujeitos e não usá-los como medida. Se ensina e se aprende pelo processo de querer ensinar e de querer aprender e não por medidas que levam

à ideologia do déficit. Logo, não há como falar em hierarquia do saber ou do conhecimento. O diferente, neste caso, é o encontro de epistemologias, de mundos. O saber e o conhecimento popular são uma epistemologia que não precisam ser validadas, mas respeitadas; não precisam ser reconhecidas (isso iria pressupor que alguém a autenticou) e sim conhecidas (existirem sem serem subjugadas), visto que a descoberta gera novas epistemologias, novas formas de saber.

A "cientificação" do saber/conhecimento nada mais é, portanto, que a criação de um cânone por uma visão única e excludente. Defender o saber contra-hegemônico não é desconhecer ou desfazer os saberes acumulados (os hegemônicos), trata-se de considerar também os outros saberes. Vale lembrar ainda que nossa estruturação é dentro dos saberes hegemônicos, portanto, desconsiderá-los não é possível. Até mesmo, pois: "é importante que as dicotomias hierarquizantes, as oposições inferiorizantes, a descorporificação e a suposta imparcialidade (não comprometimento político) sejam reveladas, problematizadas e discutidas para serem desnaturalizadas e desmitificadas." (REZENDE; SILVA, 2018, p. 178).

É preciso compreender, dessa forma, que uma perspectiva decolonial de letramento, por analogia, dialoga com o que propõe Boaventura de Souza Santos (2010, p. 156) acerca da ecologia dos saberes. Afirma ele que: "a ecologia dos saberes é assim

simultaneamente uma epistemologia da corrente e da contra-corrente. As suas condições de possibilidade são também as da sua dificuldade".

Portanto, pressupõe-se não a existência em si do saber hegemônico ou do saber contra-hegemônico; do mesmo modo, não se tem como pressuposto apenas a existência do letramento escolarizado; mas sim a coexistência de ambos, em diálogos. A nossa proposta, assim como a ecologia dos saberes: "procura dar consistência epistemológica ao saber propositivo. Trata-se de uma ecologia porque assenta no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogéneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistémica, dinâmica e horizontal entre eles" (SANTOS, 2010, p. 157).

Logo, em resposta ao letramento escolarizado, buscamos compreender que essa ecologia de saberes, em suas diversas formas e potencialidades, não pode ser nivelada, hierarquizado e mensurada, mas sim parta da necessidade de reconhecer a legitimidade das vozes e dos sujeitos, independentemente de seu lugar de fala e existência. Não é autenticar, é reconhecer enquanto semelhantes. Por assim ser, ao compreendermos que todos os corpos e vozes são legítimos, podemos também afirmar que não se letra ninguém, as pessoas devem estar suscetíveis a aprender e ensinar, ou como diria Freire, estar em comunhão.

Para tanto, propormos uma perspectiva que perpasse uma melhor percepção do: saber, conhecer, ouvir, compreender, compartilhar, analisar em diálogo, criticar e propor. Isto é, não se pode pensar em um ensino de língua portuguesa, sem buscar saber e considerar as realidades educacionais e dos sujeitos que ali estão inseridos.

Sabendo, é necessário conhecer, pois o mero saber da existência não é conhecê-la, afinal "o conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é auto-conhecimento" (SANTOS, 2010, p. 157). E, mais ainda, ele também implica ignorância. Reflete ainda Santos (2010) que no modelo de sociedade o qual vivemos, o conhecimento científico é uma forma de dicotomizar quem conhece e quem desconhece; não há uma distribuição mais ou menos igual deste, o que pode pressupor sua verticalização por aquele sujeito que detém um determinado conhecimento científico frente ao outro que não tem (não quis ter ou a ele não foi permitido ter).

Na mesma perspectiva, conhecer sem ouvir é uma forma autoritária de se impor ao outro. O ouvir, talvez, é uma arte, como já diria Rubem Alves, visto que: "nossa incapacidade de ouvir é a manifestação mais constante e sutil de nossa arrogância e vaidade: no fundo, somos os mais bonitos" (ALVES, 1999, p. 65).

Ao ouvir, é preciso compreender o outro e a si, pois não deve existir um monólogo ou um falso diálogo. O diálogo, nesta

perspectiva, não pode ser tido como um embate dicotômico. Ele deve ser entendido como uma relação em que dois sujeitos convergem e divergem. Desse modo, o embate é bem-vindo ao diálogo, porque ele deve ser feito nos encontros e desencontros dos sujeitos, o que pressupõe o saber, conhecer e o ouvir.

Compreendendo a si e ao outro no processo de diálogo, o compartilhar (partilhar em conjunto) é realizado, o que pressupõe uma horizontalidade do conhecimento. "A luta pela justiça cognitiva não terá êxito se assentar exclusivamente na distribuição mais equitativa do saber científico" (SANTOS, 2010, p. 157). É preciso reconhecer que este é um dos muitos saberes existentes, o que não indica superioridade. "O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural" (FREIRE, 1999, p. 44). Logo, a proposta não é aferir conhecimentos, mas compartilhá-los.

Após esses pontos, que se pode pensar em analisar sob o viés do diálogo, visto que o conhecimento agora é partilhado e não unívoco a um olhar. Esta análise, por sua vez, pressupõe também entender que "não há conhecimento que não seja conhecido por alguém para alguns objectivos. Todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos" (SANTOS, 2010, p. 158). Por assim ser, uma análise também nunca será imparcial ou ingênua, pois isso não existe. Todavia, ela pode ser o mais próximo

das convergências de mundos do que da divergência, o que poderia levar a exclusão.

A análise pressupõe uma crítica dos sujeitos e de suas práticas e constituições, logo, partindo desse ponto, é que se pode pensar em propor. A proposição, aqui, foge à concepção de salvacionismo, visto que:

> o par modernidade/colonialidade aponta à coexistência da retórica salvacionista da modernidade e da lógica da exploração, controle, manipulação, força necessária para avançar nos projetos salvacionistas modernos (conversão, civilização, desenvolvimento e modernização, democracia e mercado). (MIGNOLO, 2015, p. 58, tradução minha)[6]

A perspectiva decolonial de letramento, na verdade, não busca mudar radicalmente o atual modelo de ensino, mas compreender como ele é excludente e, por assim entendê-lo, poder desestabilizar as formas de exclusão que ele move, propondo um olhar dentro de outros possíveis. Estando consciente, pode-se propor novas formas de percepção das diferentes matrizes culturais existentes e coexistentes que, futuramente, vão gerar fissuras no modelo eurocêntrico vigente. Por isso que, ao adotarmos o letramento em uma perspectiva decolonial, a

[6] […] el par modernidad/colonialidad apunta a la coexistencia de la retórica salvacionista de la modernidad y la lógica de explotación, control, manipulación, fuerza necesaria para avanzar en los proyectos salvacionistas modernos (conversión, civilización, desarrollo y modernización, democracia y mercado). (MIGNOLO, 2015, p. 58)

proposta não é "dar uma solução", mas sim apresentar opções. Para nós, é correto afirmar que:

> Mais uma vez, a meta das opções descoloniais não é dominar, mas esclarecer, ao pensar e agir, que os futuros globais não poderão mais ser pensados como um futuro global em que uma única opção é disponível; afinal, quando apenas uma opção é disponível, "opção" perde inteiramente o seu sentido. (MIGNOLO, 2017, p. 14).

Portanto, nessa perspectiva, o projeto da decolonialidade se diferencia de tantos outros por propor não uma solução, mas uma proposta que dialoga, que comunica, que se relaciona com outras existentes, não as excluindo, tampouco as aceitando como únicas. Não se trata, aqui, de uma solução e sim de uma problematização crítica-reflexiva que promove um pensamento que atravessa as bordas do pensamento hegemônico, isto é, uma rasura na concepção de modernidade/colonialidade que ainda legitima saberes em detrimento de outros; que autentica corpos em inferiorização a outros; que valida vozes em omissão a outras.

Observados tais levantamentos é que podemos pensar em uma resposta ao letramento escolarizado: uma perspectiva decolonial que não pretende ser única, mas uma das possíveis opções para se pensar o letramento, as práticas sociais de leitura e escrita e as políticas públicas educacionais.

REFLEXÕES FINAIS PARA SE CONTINUAR A PENSAR EM LETRAMENTOS

O presente estudo buscou ampliar as discussões sobre as concepções de letramento e como elas estão presentes no processo de escolarização, promovendo, por assim ser, a manutenção de um sistema que perpetua na formação dos sujeitos. A escola, verificou-se, é ainda uma instituição formal de ensino que se veste como um lugar de verdade neutra, um espaço voltado para a ciência imparcial e, por assim ser, ao receber os preceitos de letramentos, desde a década de 1980 até agora, modela e molda a fim de proporcionar a ideia de sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, compreendendo que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), é dever da escola a promoção do conhecimento e a formação do sujeito para a cidadania e para o trabalho, ela acaba por agenciar o sujeito. Esse agenciamento, por sua vez, acaba ocorrendo de modo a falsear, ocultar e/ou até aniquilar subjetividades dos sujeitos que ali estão inseridos.

Assim, quando o letramento chega às escolas no Brasil, buscando as proposições para um criar um sujeito ativo, consciente e crítico, ele se encaixa, ainda que sem perceber, no processo já existente que é ancorado pelo projeto de modernidade/colonialidade. Portanto, o letramento, que tinha como propósito potencializar as práticas sociais de leitura e escrita, a seu modo, voltam a autenticar a ideia grafologocêntrica.

Essa perspectiva de associação entre escrita/leitura ao letramento consolida-se, justamente com seu surgimento, nos últimos anos do século XX, quando se proliferou a ideia dicotômica entre cultura escrita e cultura oral. A divisão entre elas propiciou a exclusão social e afunilou questões sobre de quem e para quem é a cultura "letrada" no Brasil.

Criou-se o mito de quem tem a "cultura escrita padronizada" é hierarquicamente superior a quem tem outros tipos de culturas, sejam orais ou escritas que divergem da "norma-padrão da escrita" Essa percepção não apenas consagrou-se entre a sociedade escolarizada, como submeteu todos os demais sujeitos a pensarem dessa maneia, compartilhando esse pressuposto como um parâmetro para se ter ou não conhecimento (não apenas, mas também como um parâmetro para se ter acesso ou não ao conhecimento sistematizado).

Dentro disso, justifica-se que o fracasso escolar ainda seja tão presente. O ensino básico e a seleção para o ensino superior sempre foram concebidos pela ideia grafologocêntrica. A codificação e decodificação sempre fizeram e ainda fazem parte dos discursos: escolares e sociais. No entanto, se antes o foco era a compreender a letra, enquanto a alfabetização; o letramento ampliaria essa concepção para que a letra fosse entendida em outras instâncias.

O projeto de modernidade/colonialidade, no entanto, abarcou a concepção de letramento, que o tornou uma nova amarra do

processo de escolarização, desse modo, é função da escola, além de alfabetizar, letrar seus/suas estudantes. A primeira e principal crítica é justamente que não se pode letrar alguém, exceto quando essa posição é a de inserir no outro aquilo que a escola acha necessário, logo, há ainda, nesse princípio, a ideia de opressor/oprimido ou colonizador/colonizado.

Deste modo, quando ao/à professor/a se colocar como mediador, na verdade, ele não busca, na maioria dos casos, proporcionar o diálogo, mas sim acaba se vestindo como um ditador do saber, em que o conteúdo pragmático dos documentos educacionais são os mais importantes e parte deles a criação do sujeito ativo. Logo, se pensarmos no letramento como a promoção de práticas sociais do sujeito aprendiz, o/a professor/a só aceita que essas práticas sejam feitas dentro de um processo de escolarização e de sua autorização, isto é, o conhecimento ainda precisa ser validado.

Os momentos de diálogo não são raros, mas os momentos em que as vozes desses diálogos são levadas em consideração acabam sendo; mais ainda, esses corpos são incluídos nas salas de aula, mas ocupam espaço físico e não político. Portanto, o que o letramento o qual criticamos faz é inserir corpos e vozes na escola, mas ainda são corpos e vozes físicos, que não têm influência ou não alteram o sistema em si, pois esse modelo de ensino ainda escolhe, seleciona e exclui sujeitos por um padrão de poder que aqui entendemos pela

colonialidade, isto é, um padrão de poder global. Este padrão legitima diferenças sociais e exclui conhecimentos que não sejam aceitos por um padrão, um modelo vigente. Portanto, trata-se de um padrão ainda mais amplo e também mais profundo, pois subverte sujeitos.

O letramento, dentro do processo de escolarização, ainda que prometa a promoção do sujeito, acaba se enquadrando em um projeto de educação que busca o controle daquilo que se deve ser ensinado. Deste modo, ao ser inserido nos documentos educacionais, o letramento também se torna um modelo de controle político (e também econômico), pois não promove rasuras ao perceber o sujeito, e sim uma dominação dos corpos que ali estão inseridos.

Grosso modo, como exemplo, temos que o grafite é estudado como forma de mostrar sua existência e não resistência, ainda mais pensando que a pichação já não pode ser considerada arte. O mesmo acontece com as narrativas, aceita-se que os sujeitos falem sobre seus conhecimentos e até que eles sejam utilizados em sala de aula, mas a avaliação e seleção é grafologocêntrica. Logo, se você não sabe transpor em norma padrão escrita da língua portuguesa, você ainda não encerrou o ciclo educacional necessário para ser um cidadão na sociedade.

O letramento escolarizado tal qual ele se apresenta, portanto, mantém o grafologocentrismo como um projeto da colonialidade. A

roupa é nova, mas todo o resto é o mesmo, visto que a escrita ainda é um tipo de prática linguística que se sobrepõe a todas as demais. A escola promove a ideia de um espaço sagrado do conhecimento e o letramento na escola é ainda tido e entendido como superior. Nesse contexto, as práticas sociais de indivíduos marginalizados não são reconhecidas e seus saberes subjugados no padrão de poder que é superior. Nota-se, portanto, que a colonialidade ainda ocorre nas salas de aula, pois, enquanto "autoridade do conhecimento", o/a professor/a detém o controle de sua aula. Desse modo, para se ter essa autoridade, é preciso também ter o controle dos sujeitos.

As estratégias do letramento se voltam para a leitura e escrita de língua portuguesa enquanto língua nacional, portanto, compreender e reconhecer as diferentes epistemologias e diversidades linguísticas é algo necessário. No entanto, o que ocorre é que elas são base para exemplos de existência, e apenas isso. Suas vozes e corpos são silenciados em troca de uma generalização de todas as vozes. Por exemplo, não se fala na comunidade Karajá, Tapuia e tantas outras, mas nas "tribos indígenas": vozes e corpos indígenas que são homogeneizados.

Pensar em letramento, por assim ser, não é apenas rever as práticas de leitura e escrita praticadas pelos sujeitos em espaços de escolarização, mas é perceber esse sujeito através visão que não o exclua, levando-nos a refletir sobre as práticas sociais e sobre como essas práticas se circunscrevem na sociedade. Nota-se, assim, que

as multifacetas do letramento existentes não compactuam somente com a ideia das relações intrínsecas de associação da escrita ao letramento escolarizado, percebidas no atual contexto socioeducacional, como também acentuam disparidades no ensino de gênero textual. Trata-se de um letramento escolar ou pedagógico e não todo o envolto que o termo possibilita.

Portanto, o fracasso escolar dialoga como as propostas de letramento foram inseridas e propagadas no Brasil. O fato é que se mudou a forma de medir, porém a fita métrica é a mesma. Ou seja, o processo de escolarização pouco mudou, independente do letramento que adentrou às escolas e universidades na década de 1980. Um avanço é que, com a inserção do letramento, as políticas educacionais precisaram ser alteradas, entretanto, o que se viu também foram novas formas de promover diferenças em nome desse mesmo letramento. Desse modo, os conhecimentos diversos atravessaram os muros escolares, mas já não são conhecimentos diversos, são escolares. Quando o conhecimento chegar ao nível que essa esfera social almeja, ele pode ser tido como válido.

Mais do que isso, o que se observa é um silenciamento nos modos de se produzir conhecimento na escola, engendrando um letramento ineficaz que rotula e estigmatiza saberes, delineando possibilidades e impossibilidades, logo, constituindo um novo cerne binário de poder, ou velho cerne com nova roupagem.

Visto que as práticas de letramento não se dissociam dos aspectos socioculturais, que são inerentes ao sujeito, o que temos é a criação de uma possível falácia desde a "inclusão" do letramento no sistema educacional até a ideia de que se pode letrar alguém.

Dado tais apontamentos, as concepções de letramento vigentes no sistema educacional brasileiro, acerca das práticas de leitura e escrita, ainda sustentam uma ideia binária e hierarquizante do saber, sustentando a supremacia tanto da escola quanto do grafologocentrismo como pontos basilares para se almejar uma cultura letrada para todos os sujeitos. A promoção do letramento, nessa perspectiva, não apenas replica a colonialidade do saber, como aumenta a dicotomia dos processos de aprendizagem e a produção do fracasso escolar.

O fato é que as expectativas de glória pouco dialogaram com o contexto educacional brasileiro da época e ainda incidem nas práticas do atual século. O letramento, portanto, enfrentava problemas contextuais de adaptação, principalmente por compreender a existência de corpos e vozes, mas nada além disso. Nessa consoante, justamente por ter se tornado parte de um processo de ensino – parte de um projeto da colonialidade – houve embates com as próprias práticas docentes, principalmente no trato à heterogeneidade dos/as alunos/as e de estruturação no currículo de língua portuguesa nas escolas de educação básica, principalmente aos modelos de escrita.

Assim, mais do que criar novos problemas, ele manteve a dicotomia na práxis educacional, difundido, a seu modo, uma a oposição polarizada, substituindo alfabetizado/analfabeto por letrado/iletrado, conhecimento popular/conhecimento escolarizado.

Mesmo na percepção proposta por Rojo (2009), para quem letramento significa ensinar a ler e escrever dentro de um contexto no qual essa escrita e essa leitura tenham sentido e façam parte da vida dos/as alunos/as, dentro e fora do ambiente escolar, as bases epistemológicas coloniais são presentificadas, inclusive pela hierarquia do saber, sendo ainda o/a professor/a detentor/a de um conhecimento melhor e superior ao do aprendiz. Logo, nesse processo, tem-se que o saber do docente parece desconsiderar que os conhecimentos que advêm de fora da própria escola façam sentido dentro dela, mas por ela são utilizados para se chegar aos saberes necessários.

Assim, as leituras e escritas que não são escolarizadas devem passar pelo crivo da escola para serem autenticadas como um conhecimento válido. Não apenas, os enunciados dos sujeitos enquanto alunos/as só se potencializam quando estruturados dentro de um regime hegemônico do saber que institui um cânone de: "o que dizer" e "como dizer".

Equivale a dizer que, mesmo com os apontamentos para uma mudança epistêmica, os estudos sobre letramento continuam presos à mesma lógica de organização do pensamento hegemônico, o que

dificulta o avanço dos estudos acerca de um letramento social de fato. A sustentação de que letramento não é sinônimo de alfabetização está nos meios acadêmicos e nas políticas públicas, mas parece se fixar nessa discussão.

Contudo, mesmo com algumas mudanças na concepção sobre ensino e o proposto nos documentos oficiais de educação, a manutenção da dicotomia continua evidente na prática, nos manuais e no próprio trato com os saberes populares e não populares. Ocorre, pois, que a subjetividade do aprender – e dos sujeitos que pertencem a esse processo – estão vinculados e veiculados pela ferida colonial da própria colonialidade do ser e do saber, logo, por princípios imperiais do conhecimento que ditam sobre essa constituição (MIGNOLO, 2010).

A colonialidade do saber aqui deve ser entendida como uma forma de controle dos sujeitos por meio da desvalorização e apagamento de identidades. Assim, o letramento escolarizado dialoga com os conhecimentos em um determinado nível, mas não compartilha com eles. A colonialidade do ser também tem a ver com o controle do sujeito, promovendo sua subalternização. O sujeito é incluído no letramento, mas se trata de um corpo marcado: é um homem negro, não apenas um homem; é uma mulher, e não um homem, etc.

Em síntese, o letramento que buscava mudanças na episteme educacional, apenas exerce papel influenciador quando o saber é

escolarizado/científico dentro de um modelo estrutural e instrucional, pois, fora deste contexto reducionista, ele parece não ser tão relevante ou sequer é um tipo de conhecimento para a sociedade, serve para estudar e dizer que ele lá está.

A escola então, mesmo com as propostas do letramento, ainda mantém a ideia de que ele ocorre para sujeitos escolarizados, pois sujeitos letrados que não são escolarizados são intitulados como exceções ou "exemplos". Por isso, falamos da ideia de meritocracia nos ambientes escolares e nos processos seletivos de ingresso no ensino superior. Quando mais dentro das "caixinhas da educação", mais homogêneos os sujeitos forem, mas eles têm "chances" de ser alguém na vida. Cria-se, por meio da colonialidade, a consciência coletiva ingênua de que apenas um conhecimento é importante: o científico. Nesse projeto de modernidade, os sujeitos da aprendizagem são plurais desde que plurais na validação do ensino formal, a escolarização.

REFERÊNCIAS E BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS

ALMEIDA, Eliene Amorin de; SILVA, Janssen Felipe da. Abya Yala Como Território Epistêmico: Pensamento Decolonial Como Perspectiva Teórica. Interritórios - Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco Caruaru, Brasil, v.1, n.1, 2015, p. 42-64.
ALMEIDA, Rita Heloísa. O diretório dos índios; um projeto de "civilização" no Brasil do século XVIII. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997. Apêndice.
ALVES, Rubem. O amor que acende a lua. São Paulo: Papirus, 1999.
ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola editorial, 2003.
ASSIS, Machado de. "O ideal do crítico". In. O ideal do crítico NETO, Miguel Sanches (org). Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.
BAENINGER, Rosana; PERES, Roberta. Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil. Revista Brasileira de Estudos de População, Belo Horizonte, v.34, n.1, p.119-143, jan./abr. 2017.
BAKHTIN, Mikhail. A estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2004.
BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. (De)Colonialidade da linguagem, lócus enunciativo e constituição identitária em Gloria Anzaldúa: uma "new mestiza". Polifonia, Cuiabá-MT, v. 26, n.44, p. 01-163, out.-dez., 2019. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/enunciacao-enunciado Acesso em: 06 jan 2021.
BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no país: limites e possibilidades. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 361-390, abr.-jun., 2015. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00361.pdf > Acesso: 30 de set 2018.
BENVENIST, Émile. Problemas de linguística geral II. Trad. Eduardo Guimarães *et al*. Campinas-SP: Pontes, 1989.
BERNARDINO-COSTA, Joze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. "Introdução: Decolonialidade e pensamento

afrodiaspórico". In. BERNARDINO-COSTA, Joze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. Soc. estado., Brasília , v. 31, n. 1, p. 15-24, Apr. 2016.
BERTH, Joice. O outro do outro: A violência contra a mulher negra não começou na pandemia. Revista Piaui. Agosto, 2020. Disponível em: https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-outro-do-outro/ Acesso: 05 jan 2021.
BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Mapa do Analfabetismo. s/a. Disponível em: < http://inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3 > Acesso: 10 fev 2019.
BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, 1961. Disponível em: < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html > Acesso em: 15 jul 2019
BRASIL. Câmara dos Deputados. Conheça a história da Assembleia Constituinte de 1823. Brasília, 17 out 2018. Disponível em: < https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/POLITICA/564358-CONHECA-A-HISTORIA-DA-ASSEMBLEIA-CONSTITUINTE-DE-1823.html > Acesso em 15 jul 2019.
BRASIL. MEC. O que é o Reuni. Publicação: Março de 2010. Disponível em: < http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni > Acesso: 20 de set 2018.
BRASIL. Decreto nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm > Acesso: 05 de nove 2018.
BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm > Acesso: 05 de nov 2018.
BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Planalto do Governo. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm >. Acesso: 19 de nov de 2018.
BRASIL. INEP. Brasil no Pisa 2015. Sumário Executivo. Brasília, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2016/pisa_brasil_2015_sumario_executivo.pdf Acesso em: 12 set 2020.
BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm Acesso em: 12 set 2020.
BRASIL. Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015. Disponível em: ht http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm Acesso em: 12 set 2020.
BRITO, Débora. Cotas foram revolução silenciosa no Brasil, afirma especialista. Agência Brasil. Publicação: 25 maio 2018. Disponível em: < http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-05/cotas-foram-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma-especialista > Acesso em: 07 jan 2019.
CAGLIARI, Luiz Carlos. "A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização". In. ROJO, Roxane. Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
CALVET, Louis-Jean. As Políticas Lingüísticas. Florianópolis; São Paulo: Ipol/Parábola, 2007.
CAMARA JR., Joaquim Mattoso. Dicionário de linguística e gramática. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1978.
CAMPOS e QUEIROZ, Camila Craveiro da Costa. Os estereótipos também envelhecem?: Uma análise descolonial das intersecções entre racismo, sexismo e idadismo, a partir das vivências de migrantes brasileiras em Portugal. Orientador: Rosa Cabecinhas e Carla Cerqueira. 2018. 279 p. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Universidade do Minho, Minho, Portugal, 2018.
CARVALHO, José Jorge de. Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília. Disponível em: < https://noticias.unb.br/images/Noticias/2018/06-Jun/Plano-de-Metas-Cotas-UnB1.pdf > Acesso em: 19 jan 2019.

CASTILHO, Ricardo. Direitos humanos. São Pauo: Saraiva Educação, 2019.
CERTEAU, Michel de. A cultura no plural. Campinas: Papirus, 2011.
CHAUÍ, Marilena. "Saudação a Boaventura de Sousa Santos". In. SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUÍ Marilena. Direitos humanos, Democracia e desenvolvimento. Editora Cortez: São Paulo, 2013.
CHAUI, Marilena. Conformismo e resistência. Belo Horizonte, Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.
COLLARES, Solange Aparecida de Oliveira. A origem da cartilha no Brasil como instrumento privilegiado de controle do estado. III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação. 2015. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17575_7459.pdf > Acesso em: 20 jul 2019.
DERING, Renato de Oliveira. A cultura de massa em diálogo com questões de teorias literárias. 104f. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais. 2012.
DERING, Renato de Oliveira. Linguagem e discurso: pressupostos e elementos da argumentação. Revista Interdisciplinar em Estudos da Linguagem. v.2, n.2, 2020, p. 1-14.
DERING, Renato de Oliveira; COSTA, Rosângela do Nascimento. "Paulo Freire e o letramento: reflexões e percepções críticas. *In.*
FILHO, Sinval Martins de Sousa; LIMA, Sirleide de Almeida. Paulo Freire: perspectivas as ideias freireanas para o ensino-aprendizagem de línguas. Jundiaí: Paco editorial, 2020.
DICIO – Dicionário online de português. Cartilha. Disponívem em: https://www.dicio.com.br/cartilha/ Acesso em: 28 dez 2020.
DINIZ, Janguiê. A inclusão digital no Brasil ainda é um desafio. 16 nov 2017. Disponível em: < http://www.unama.br/noticias/inclusao-digital-no-brasil-ainda-e-um-desafio > Acesso: 13 nov 2019.
DURKHEIM, Emile. Da divisão de trabalho social. 3.ed. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
FANON, Frantz. Os condenados da terra. Juiz de Fora: UFJF, 2005.
FERRARO, Alceu Ravanello. História Inacabada do analfabetismo no Brasil. São Paulo: Cortez, 2009.

FIORI, José Luis. O Mundo Como Ele É. Revista OIKOS. Vol. 8 n° 2 pp. 323-328 jun-dez, 2009.
FIORIN, José Luiz. Linguagem e ideologia. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1998.
FIORIN, José Luiz. Argumentação. São Paulo: Contexto, 2017.
FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.
FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.
FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Petrópolis: Vozes, 1984.
FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do
Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
GANDRA, Alana. O que os desrespeitaria seria a mordaça prévia do opinar e do expressar do estudante candidato. Agência Brasil. 13 de outubro de 2019. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-10/brasil-tem-107-milhoes-de-deficientes-auditivos-diz-estudo#:~:text=Estudo%20feito%20em%20conjunto%20pelo,homens%20e%2046%25%20de%20mulheres Acesso em: 06 jan 2021.
GINZBURG, Carlo. "Sinais: raízes de um paradigma indiciário". In. ___. Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
GOMES, Luiz Flávio. "Mortes no trânsito: Brasil é o 4º do mundo". 2014. Jusbrasil. Disponível em: https://professorlfg.jusbrasil.com.br/artigos/113704460/mortes-no-transito-brasil-e-o-4-do-mundo Acesso em: 18 jul 2020.
GONÇALVES, Joel Sânera Sigals. Direitos linguísticos e políticas linguísticas no Brasil. uma análise de processos seletivos para acesso

à universidade pública por imigrantes forçados. Línguas e instrumentos linguísticos. n. 43, jan/jun, 2019, p. 192-216.
GROSFOGUEL, Ramón. "Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradgimas da esquerda ocidentalizada". In. BERNARDINO-COSTA, Joze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
HANKS, William F. Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. Trad. Anna Chistina Bentes et al. São Paulo: Cortez, 2008.
HEATH, S. B.; STREET, B. V. On ethnography: approaches to languages and literacy research. National Conference on Research in language and literacy. New York: Teachers College Columbia, 2008.
IBGE. Censo demográfico 2000: características gerais da população: resultados da amostra. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=783 Acesso em: 12 set 2020.
IPEA. Atlas da Violência 2020. Brasil, 2020. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/08/atlas-da-violencia-2020.pdf Acesso em: 12 set 2020.
IPEA; FBSP. Atlas da Violências 2018. Rio de Janeiro, 2018. Disponível: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf Acesso: 12 set 2020.
KLEIMAN, A. B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
KOCH, Ingedore. A coesão textual. São Paulo: Contexto, 2004.
LIMA, Hildomar José de. Interpretação transemiótica de práticas sociolinguísticas expressas em português escrito por pessoas surdas. 2020. 191 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.
LOPES, Brenner; AMARAL, Jefferson Ney (ed); CALDAS, Ricardo Wahrendorff (coord). Políticas Públicas: conceitos e práticas. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas”. In. BERNARDINO-COSTA, Joze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
MARCUSCHI, Luiz Eduardo. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf > Acesso: 15 jan 2019.
MEDEIROS, João Bosco; TOMASI, Carolina. Português forense: língua portuguesa para o curso de Direito [recurso eletrônico]. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2018.
MIGNOLO, Walter D.. Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
MIGNOLO, Walter D.. Desobediencia epistémica: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Ediciones del siglo, 2010.
MIGNOLO, Walter D.. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifesto. In. CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Org.) El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Socialies Contemporáneos, Pontificia Universidade Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
MIGNOLO, Walter. Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015.
MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Trad. Marco Oliveira. Revista Brasileira de Ciências Sociais. v. 32, n. 94, 2017, p. 1-18. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf Acesso em: 30 nov 2020.
MIGNOLO, Walter. Memorias y reflexiones en torno de la de/colonialidad del poder. Políticas de la Memoria, n. 20, Buenos

Aires, 2020, pp. 79-96. Disponível em: http://ojs.politicasdelamemoria.cedinci.org/index.php/PM/article/view/683/773 Acesso 22 dez 2020.
MORTATTI, Maria do Riosário Longo. Educação e letramento. São Paulo: Unesp, 2004.
MOSÉ, Viviane. A escola e os desafios contemporâneos. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
MOTA NETO, Joao Colares da. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borba. Curitiba: Editora CRV, 2016.
NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MARTIN, Carlos Benedito. "Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente". In. DWYER, Tom [et al]. Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira. Brasília: IPEA; Pequim: SSAP, 2016.
OLIVEIRA, Gilvan Müller. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. Synergies Brésil, São Paulo, n. 7. 2009. Disponível em: https://gerflint.fr/Base/Bresil7/gilvan.pdf Acesso em: 06 jan 2021.
ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/por.pdf Acesso em: 06 jan 2021.
PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.
PORTAL EBC. Inclusão digital exige renovação de pontos públicos de internet. 01/05/2018. Disponível em: < http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-04/inclusao-digital-exige-renovacao-de-pontos-publicos-de-internet > Acesso: 13 nov 2019.
PRIBERAM - Dicionário on-line da língua portuguesa. Cartilha. Disponível em: https://dicionario.priberam.org/cartilha Acesso em: 28 dez 2020.
QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. Revista Perú Indígena, Perú, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.
REUTER, Yves. Introdução à análise do romance. Trad. Angela Bergamini *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 2004.
RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamenientos. Popayán, Colômbia: Editorial Universidad del Cauca, 2010.
REZENDE, Renato Cabral. Políticas públicas como tema de produção textual: uma análise bakhtiniana de cinco edições da prova de redação do ENEM. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 485-506, set./dez. 2018a.
REZENDE, Tânia Ferreira. A semiótica dos corpos na literatura goiana: o corpo negro de Leodegária de Jesus. Revista Plurais – Virtual, Anápolis -GO, v.8, n. 1, Jan./Abr. 2018b, p. 131-159.
REZENDE, Tânia Ferreira; SILVA JR, Wilton Divino da. Práticas Interculturais de Letramento no Pluralismo Sociolinguístico. (Projeto de Pesquisa). Universidade Federal de Goiás. 2018a. Disponível em: < https://obiah.letras.ufg.br/up/916/o/projeto_praticas.pdf > Acesso em: 10 jul 2019.
REZENDE, Tânia Ferreira; SILVA, Daniel Marra da. Desobediência linguística: por uma epistemologia liminar que rasure a normatividade da língua portuguesa. Revista Porto das Letras, v. 04, n. 01. 2018b, pp. 174-202.
RIBEIRO, Djamila. O que é: lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.
RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da Educação Brasileira: A Organização Escolar. 3a. Edição. São Paulo, Editora Morais, 1981.
RODRIGUES, Márcia Barros Ferreira. Razão e sensibilidade: Reflexões em torno do paradigma indiciário. Dimensões - Revista de História da Ufes. Vitória, v. 17, 2005. p. 213-221.
SANTOS, Boaventura de Sousa. "Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências". In: SANTOS, Boaventura de Sousa. Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.
SANTOS, Boaventura de Sousa. "Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. In. SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUÍ Marilena. Direitos humanos, Democracia e desenvolvimento. Editora Cortez: São Paulo, 2013.
SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2008.
SAVIANI, Dermeval. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. Educação, Sociedade e Cultura. Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul/set. 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/07.pdf > Acesso em: 15 jul 2019.
SILVA, Elizabeth Maria da; ARAÚJO, Denise Lino de. Letramento: um fenômeno plural. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. 2012, v.12, n.4, pp.681-698. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n4/aop0812.pdf Acesso: 05 jan 2021.
SILVA, Jaqueline Luzia da. Letramento: uma prática em busca da (re)leitura do mundo. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2009.
SILVA, Eduardo Dias da; DERING, Renato de Oliveira. "A perspectiva de educação bancária de Freire e seus impactos na formação do sujeito frente à BNCC". In. BAGGIO, Vilmar. (Orgs). DNA Educação III. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2019.
SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Editora Contexto, 2015.
SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf > Acesso: 27 out 2017.
SOARES, Magda. Linguagem e escola: Uma perspectiva social São Paulo. Ática, 2001.
SOLIANI, André. Cesta básica sobe mais que mínimo. Mercado. Folha de São Paulo. São Paulo, 07/10/2000. Disponível em:

https://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi0710200008.htm#:~:text=Em%20dezembro%20de%201998%2C%20%C3%BAltimo,demonstra%20uma%20mudan%C3%A7a%20de%20tend%C3%AAncia. Acesso em: 15 jul 2020.
SOUZA, Ana Lúcia Silva. Letramento da (re)existência. Poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola, 2011.
STREET, Brian. V. Literacy in theory and practice. New York: Cambridge University Press, 1984.
STREET, Brian V. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editorial, 2014.
STREET, Brian V.; BAGNO, Marcos. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Filologia e Linguística Portuguesa, n. 8, p. 465-488, 2 ago. 2006. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767. Acesso em: 15 mar. 2020.
STREVA, Juliana Moreira. Colonialidade do ser e corporalidade: o racismo brasileiro por uma lente descolonial. Revista Antropolítica, n. 40, Niterói, p.20-53, 2016. Disponível em: https://periodicos.uff.br/antropolitica/article/view/41776/23769 Acesso em: 21 dez 2020.
TARTAGLIA, Lucca. Sobre os perigos da obviedade. YouTube – Canal MagisterVerbis. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wD6gogQNQ6s Acesso: 21 dez 2020.
TAVARES, Amanda Moreira. (Des)encarceramento sociolinguístico de subalternizados presos da unidade prisional de São Luís de Montes Belos – Goiás. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.
TINEM, Nelci; BORGES, Lucia. Ginzburg e o paradigma indiciário. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. Anais do XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa. João Pessoa: ANPUH, 2003. CD-ROM.
TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência 2010 - Anatomia dos Homicídios no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari, 2010. Disponível em: http://www.senado.gov.br/noticias/agencia/docs/MapaViolencia2010.pdf Acesso em: 15 jul 2020.
WALLERSTEIN, Immanuel. The Modern World System. New York: Academic Press, 1974.

SOBRE O AUTOR

RENATO DE OLIVEIRA DERING



O Prof. Renato Dering é Pós-Doutor em Estudos de Linguagens pelo Posling/CEFET-MG, onde desenvolveu pesquisa sobre os estudos do letramento no ensino de língua portuguesa.

O Doutorado foi realizado pela Universidade Federal de Goiás (UFG), na área de Letras e Linguística. Em sua pesquisa, discutiu sobre os preceitos do ensino de língua portuguesa, avaliou a redação do Enem e propôs um modelo de letramento de perspectiva decolonial, de onde surgiu a metodologia contextualizada em que aplica nas mentorias.

Além disso, o Prof. Renato Dering é Mestre em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), momento em que se dedicou aos estudos de Literatura e ensino de literatura. Formou-se ainda em Letras – Português também pela Universidade Federal de Goiás (UFG). É também especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Focus.

O professor é um entusiasta dos estudos e da transformação das pessoas por meio da educação, razão essa que fez continuar seus estudos e estar se aprimorando na área da Pedagogia, Neuropsicopedagogia, Dificuldades de Aprendizagem, além de perceber e entender as mudanças que envolvem o contexto educacional, que o fez partir também para os estudos da Educação 4.0 e do Marketing.

Como pesquisador, tem diversos trabalhos publicados em revistas acadêmicas de renome nacional e internacional. Chegou a participar de eventos importantes, como o Encontro Mundial do Ensino de Português, ocorrido em Harvard, nos Estados Unidos. Também palestrou na Universidade do Rosário, na Argentina e em Universidades Brasileiras, como UFVJM, UNIPAMPA, UNIR, UNIGOIÁS, UFG, UNEMAT e CEFET-MG.

Participou também de bancas de avaliação de mestrado e doutorado na UFG, CEFET-MG e UFMG, além de ter orientado trabalhos na graduação, mestrado e doutorado.

É líder e pesquisador no grupo FORPROLL/UFVJM (Formação de Professores de Línguas e Literatura) e membro da American Organization of Teachers of Portuguese (AOTP).

renatodering@gmail.com | Lattes

FOMENTO PARA A PUBLICAÇÃO DO LIVRO

Este livro é fruto da iniciativa do **Instituto Dering Educacional** em prol do desenvolvimento e fomento das ciências e pesquisa nas áreas de humanidades, linguagens, ciências sociais e artes. Ressalta-se que o Instituto Dering Educacional **assumiu integralmente os custos de produção deste livro**, proporcionando aos autores a oportunidade de contribuir para o conhecimento acadêmico sem qualquer ônus financeiro.

O projeto editorial do livro representa o compromisso do Instituto com a disseminação e propagação do conhecimento científico, bem como o estímulo à produção acadêmica, visando enriquecer o debate intelectual e promover avanços significativos nesses campos do saber. O **Instituto Dering Educacional acredita que investir no potencial dos pesquisadores**, independente de sua titulação ou vinculação acadêmica, **é fundamental para o desenvolvimento da sociedade** como um todo, pois se torna uma forma de democratizar o saber produzido por diferentes pessoas em distintos espaços.

Desejamos que este livro seja um instrumento para a promoção do diálogo, da criticidade e, claro, do avanço científico nos **pensamentos e reflexões nas áreas de humanidades, linguagens, ciências sociais e artes**. O intuito é que essa e outras obras como essa beneficiem estudantes, pesquisadores, profissionais dessas áreas do conhecimento e todos aqueles interessados no aprofundamento dos temas aqui propostos.

INSTITUTO DERING EDUCACIONAL
editora


INSTITUTO DERING
EDUCACIONAL

INSTITUTO DERING EDUCACIONAL

O **Instituto Dering** é um espaço que traz formas de **aprender e dialogar** com os conhecimentos de diversas formas. Em meio à forma como todos e todas **viveram, vivenciaram e vivem a educação**, o Instituto Dering se coloca como uma forma dinâmica de **pensar a educação**. Pensando nessas diversas realidades, é que oferecemos cursos, eventos, palestras, consultorias e formação na área educacional, com foco nas humanidades, linguagens e artes. Pela abrangência dos nossos cursos e serviços, eles são direcionados tanto para estudantes (em qualquer nível da educação) até profissionais e instituição na área da educação.

Quanto às **publicações**, o **Instituto Dering** também tem como intuito publicizar as pesquisas acadêmicas nas áreas de **Ciências Humanas, Sociais, Linguagens e Artes**. Entendemos que as discussões produzidas podem e devem ter um **espaço de circulação**, sendo sua validação ou contestação feita não apenas por um seleto grupo, mas por aqueles que busquem a leitura desses textos e possa utilizá-los para **promover e potencializar diálogos entre os conhecimentos**.

Convidamos todos a conhecerem e colaborarem com nossas propostas. Em nosso site há informações sobre nossos propósitos e nossos serviços. Aguardamos vocês para manter essa conversa aberta, saudável e de cumplicidade.

INSTITUTO DERING
EDUCACIONAL

COLEÇÃO ESTUDOS LIVRES

A COLEÇÃO ESTUDOS LIVRES TEM COMO OBJETIVO VIABILIZAR PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS REALIZADAS POR PESQUISADORES, CONTEMPLANDO A ORGANIZAÇÃO DE ESTUDOS NAS ÁREAS DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS, LINGUAGENS E ARTES.

O INSTITUTO DERING TEM COMO INTUITO PUBLICIZAR AS PESQUISAS ACADÊMICAS NAS ÁREAS DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS, LINGUAGENS E ARTES. ENTENDEMOS QUE AS DISCUSSÕES PRODUZIDAS PODEM E DEVEM TER UM ESPAÇO DE CIRCULAÇÃO, SENDO SUA VALIDAÇÃO OU CONTESTAÇÃO FEITA NÃO APENAS POR UM SELETO GRUPO, MAS POR AQUELES QUE BUSQUEM A LEITURA DESSES TEXTOS E POSSA UTILIZÁ-LOS PARA PROMOVER E POTENCIALIZAR DIÁLOGOS ENTRE OS CONHECIMENTOS.

INSTITUTO DERING EDUCACIONAL

INSTITUTO DERING