

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA INGLATERRA: UMA PERSPECTIVA DE LETRAMENTOS SOCIAIS COMO BASE PARA UMA COMPARAÇÃO COM O BRASIL*

BRIAN V. STREET**

RESUMO: As políticas nacionais voltadas para o trabalho com o letramento em escolas, no Brasil e na Inglaterra, oferecem percepções interessantes tanto teóricas quanto práticas. Na Inglaterra, a Estratégia Nacional de Letramento (NLS) está embasada no que denominei de modelo “autônomo” de letramento, uma abordagem universal, independente da cultura, baseada em habilidades. Há críticas a esse modelo, embora ele continue a ser bastante utilizado. No Brasil, houve uma objeção à visão estreita de aquisição da escrita – representada pelo termo *alfabetização* – e o uso do termo *letramento* tem facilitado a referência a processos que envolvem usos sociais da leitura e da escrita. Apresento limitações das políticas e estratégias fundadas em premissas etnocêntricas, contrastando-as com políticas e estratégias baseadas em teoria crítica, a partir da teoria do letramento enraizada na comparação intercultural dos usos sociais da leitura e da escrita, baseada no modelo ideológico de letramento.

Palavras-chave: Novos estudos sobre letramento. Inglaterra. Brasil. Políticas. Práticas.

* Texto-base da exposição realizada na Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 17 a 20 de outubro de 2010, Caxambu, Minas Gerais. Sessão especial intitulada “Alfabetização e letramento: tensões teóricas, metodológicas e políticas”. Foram mantidas algumas características da modalidade oral da linguagem, como reiterações e, por vezes, o tom coloquial.

Tradução de Karin Quast e revisão técnica de Cecília M. A. Goulart.

** Professor emérito de Linguagem na Educação no *King's College* (Reino Unido) e professor visitante na *Graduate School of Education*, Universidade da Pennsylvania (Estados Unidos). *E-mail:* brian.street@kcl.ac.uk

POLICIES AND PRACTICES OF LITERACY IN ENGLAND:
A SOCIAL LITERACIES PERSPECTIVE AS A BASIS FOR COMPARISON
WITH BRAZIL

ABSTRACT: National policies concerning the teaching of literacy in schools in Brazil and England offer interesting insights, both theoretical and practical. In England, the National Literacy Strategy (NLS) is rooted in what I have termed the ‘autonomous’ model of literacy, assuming a culture free, universal, skills-based approach. Even though this approach has been criticized, it continues to be largely used. In Brazil there has been an objection to this narrow view of literacy acquisition – represented by the term *alfabetização*. The term *literacy*, on the other hand, has facilitated the reference to processes that involve the *social* uses of reading and writing. I present the limitations of policies and strategies grounded on ethnocentric assumptions, contrasting them with policies and strategies based on critical theory, such as the literacy theory rooted on the cross cultural comparison of social uses of reading and writing, based on the ideological model of literacy.

Key words: New Literacy Studies (NLS). England. Brazil. National policies. Practices.

Perspectivas teóricas: Novos Estudos sobre Letramento (NLS)

Início com uma breve revisão dos conceitos-chave no campo dos estudos sobre letramento, recorrendo a artigos anteriores de minha autoria, especialmente Street (2003), e também Street (2012; 2011). A partir desta perspectiva, abordarei as políticas nacionais com relação ao ensino do letramento em escolas na Inglaterra, que entendo fundamentadas no que denomino modelo de letramento “autônomo”. Em seguida, lançarei um breve olhar sobre aspectos da política de letramento no Brasil, fazendo referência a um recente projeto mais fundamentado em perspectiva social.

O que passou a ser denominado “*New Literacy Studies*” (Novos Estudos sobre Letramento/NLS) (GEE, 1990; STREET, 1996) representa uma nova tradição no estudo da natureza do letramento, enfocando não tanto a aquisição de habilidades, como acontece nas abordagens dominantes, mas simo que significa pensar o letramento como prática social (STREET, 1984). Isso requer o reconhecimento de múltiplos letramentos,

que variam de acordo com o tempo e o espaço, mas também contestados nas relações de poder. Os NLS, portanto, não tomam nada como certo em relação ao letramento e às práticas sociais aos quais se torna associado, problematizando o que conta como letramento em dado tempo e lugar e questionando “de quem” são os letramentos dominantes e “de quem” são os letramentos marginalizados ou que resistem. Para tratar destas questões etnograficamente, os pesquisadores do tema letramento construíram um aparato conceitual que tanto cunha alguns termos novos, como atribui novos significados a alguns termos antigos. Meu próprio trabalho, por exemplo, faz uma distinção entre os modelos de letramento “autônomo” e “ideológico” (idem, *ibid.*) e desenvolve uma distinção entre eventos de letramento e práticas de letramento (STREET, 1988), nos permitindo então discutir a noção de múltiplos letramentos.

A perspectiva padrão em muitos campos, da escolarização a programas de desenvolvimento, trabalha com a suposição de que o letramento por si só – autonomamente – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Introduzir o letramento para ascrianças na escola, para pessoas “iletradas” em vilarejos e para jovens pobres em áreas urbanas, entre outros, teria o efeito de intensificar suas habilidades cognitivas, melhorar suas perspectivas econômicas, torná-los cidadãos melhores, independentemente das condições sociais e econômicas que respondem pelo seu “iletrismo”, em primeiro lugar. Eu me refiro a isso como um modelo “autônomo” de letramento. O modelo, eu proponho, disfarça as conjecturas culturais e ideológicas que o sustentam, de forma que possa então ser apresentado como se elas fossem neutras e universais e que o letramento em si teria esses efeitos benéficos. A pesquisa em NLS opõe-se a essa visão e sugere que, na prática, o letramento varia de um contexto para outro e de uma cultura para outra e, assim, consequentemente, variam os efeitos dos diferentes letramentos em diferentes condições. A abordagem autônoma simplesmente impõe concepções particulares, dominantes de letramento a outras classes sociais, grupos e culturas. O modelo alternativo, ideológico, de letramento oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para outro. Este modelo parte de premissas diferentes daquelas do modelo autônomo – ele postula, ao contrário, que o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos. O modelo diz respeito ao conhecimento: as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita estão, elas mesmas, enraizadas em

concepções de conhecimento, identidade, ser. Está sempre incorporado em práticas sociais, tais como as de um mercado de trabalho ou de um contexto educacional específico, e os efeitos da aprendizagem daquele letramento em particular dependerão daqueles contextos específicos.

O letramento, nesse sentido, sempre é objeto de disputa, tanto seus significados como suas práticas. Por esta razão, visões particulares de letramento são sempre “ideológicas”, elas estão sempre enraizadas em uma dada visão de mundo e em um desejo de que aquela visão de letramento domine e marginalize outras (GEE, 1990; BESNIER, 1995; STREET, 2000). O argumento sobre letramentos sociais (STREET, 2001) sugere que engajar-se com o letramento é sempre um ato social, desde a sua gênese. As formas como os professores ou facilitadores e seus alunos interagem é já uma prática social que afeta a natureza do letramento em processo e as ideias sobre o letramento dos participantes, em especial dos novos educandos e sua posição nas relações de poder. Não é válido sugerir que o “letramento” possa “ser dado” neutramente e que, então, seus efeitos “sociais” sejam vivenciados apenas posteriormente. O modelo “autônomo” então é, na verdade, profundamente “ideológico” no sentido de que disfarça sua própria posição de poder e suas alegações, representando suas visões como se fossem independentes da cultura, universais, “autônomas”. Opor-se a tal visão ideológica, reconhecendo, ao mesmo tempo, que sua própria visão também é ideológica, requer o tipo de reflexão e constante questionamento característico da metodologia etnográfica, como veremos a seguir.

Resulta dessa distinção que os pesquisadores em NLS que empregam um modelo “ideológico” de letramento achariam problemático simplesmente usar o termo “letramento” como sua unidade ou objeto de estudo. O letramento já vem carregado de pré-suposições ideológicas e políticas que tornam difícil realizar estudos neutros acerca da variedade de letramentos em diferentes contextos. Dessa forma, achamos proveitoso desenvolver termos e métodos alternativos. Eu desenvolvi uma distinção funcional entre “eventos de letramento” e “práticas de letramento” (STREET, 1988) que eu sugiro ser útil tanto para situações de pesquisa, como de ensino. Barton (1994) observa que o termo *eventos de letramento* derivou da ideia sociolinguística de eventos de fala. Ele foi utilizado pela primeira vez em relação ao letramento por Anderson et al. (1980), que o definiram como uma ocasião durante a qual uma pessoa “tenta compreender sinais gráficos”. Shirley Brice Heath adicionalmente caracterizou um “evento de letramento” como

“qualquer ocasião na qual um texto escrito é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação” (HEATH, 1983, p. 93).

Eu empreguei a expressão “práticas de letramento” (STREET, 1984, p. 1) como uma forma de focalizar as “práticas sociais e concepções de leitura e escrita”, embora eu tenha posteriormente elaborado o termo para considerar tanto os “eventos”, no sentido de Heath (op. cit.), como os modelos sociais de letramento que os participantes trazem para esses eventos e que lhes conferem sentido (STREET, 1988). David Barton, na Introdução de seu livro *Writing in the community* (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000), tentou esclarecer esse debate sobre eventos de letramento e práticas de letramento e, em um estudo colaborativo posterior sobre letramentos do cotidiano em Lancaster, na Inglaterra, Barton e Hamilton (1998) iniciaram seu relato refinando ainda mais as duas expressões. Baynham (1995) deu a seu livro o título *Literacy practices: investigating literacy in social contexts* (“Práticas de letramento: investigando o letramento em contextos sociais”). De forma semelhante, o volume de Prinsloo e Breier (1996) sobre *The social uses of literacy* (“Os usos sociais do letramento”), que consiste em uma série de estudos de caso sobre o letramento na África do Sul, usou o conceito de “eventos”, mas então o estendeu a “práticas”, descrevendo os usos cotidianos e os sentidos do letramento entre, por exemplo, motoristas de táxi urbanos, ativistas em assentamentos e trabalhadores rurais, usando diagramas para construir carroças, e aqueles envolvidos no fornecimento de material eleitoral, principalmente a eleitores não letrados.

O conceito de práticas de letramento nesses e em outros contextos tenta lidar com os eventos e os padrões de atividade em torno de eventos de letramento, mas para *ligá-los* a algo mais amplo, de natureza cultural e social. Mais recentemente, eu elaborei ainda mais a distinção com relação ao trabalho sobre letramentos e multilinguagem, em um importante volume editado por Martin-Jones e Jones (2000). Como parte dessa ampliação, por exemplo, notei que nós trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais, relativos ao que é a natureza do evento e o que o fez funcionar e dar-lhe significado. As práticas de letramento, então, se referem ao conceito cultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais. Uma questão-chave, tanto no nível metodológico quanto no nível empírico, é, portanto, como podemos caracterizar o deslocamento da observação de eventos de letramento para a conceitualização de práticas de letramento.

Aplicações para a educação

O próximo estágio de trabalho nesta área foi avançar em relação a essas críticas teóricas e desenvolver propostas concretas para intervenções no ensino, currículo, critérios de avaliação e educação de professores, tanto no setor formal como no setor informal, com base nos princípios mencionados. Será nesse estágio que as perspectivas teóricas reunidas nos “Novos Estudos sobre Letramento” (NLS) encontrarão seu teste mais rigoroso: o de sua aplicação prática para a educação regular. Hull e Schultz (2002) estão entre os primeiros pesquisadores a aplicar diretamente as percepções advindas dos NLS à prática e política educacionais. Eles partem das descrições fundadoras que constituem os eventos de letramento extraescolares e práticas desenvolvidas nos NLS, para retornar o olhar para as relações intra e extraescolares, para que os NLS não sejam vistos simplesmente como “antiescolares” ou como estando interessados apenas em letramentos em pequena escala ou de resistência “local”. Eles querem utilizar o conhecimento advindo especialmente das experiências emergentes das crianças com o letramento em seus próprios ambientes culturais, para tratar de questões educacionais mais amplas sobre a aprendizagem do letramento e da alternância entre as práticas de letramento requeridas em diferentes contextos. Para fazê-lo, recorrem ao trabalho de pesquisadores que fizeram contribuições importantes para compreender a aprendizagem do letramento, por meio de estudos etnográficos ou estudos de campo em lares, organizações comunitárias e programas extracurriculares.

O livro de Hull e Schultz (2002, op. cit.) consiste em relatos de pesquisas em uma variedade de ambientes. Eles estão conscientes das críticas às abordagens que podem dar ênfase demasiada ao “local” ou mesmo “romantizar os contextos extraescolares” e objetivam, ao contrário, “reconhecer as complexidades, tensões e oportunidades” que são encontradas nesses contextos. Também não é objetivo fornecer um relato completo de tais contextos – os professores estão corretos em argumentar que isso não pode ser totalmente abrangido. Ao invés disso, eles objetivam fornecer a todos, mas, em especial, àqueles responsáveis pela educação infantil, a compreensão dos princípios que subjazem a tal variação e da contribuição que resulta de ouvir e apreciar o que as crianças trazem de suas experiências em seus lares e sua comunidade. Aqui, portanto, os NLS encontram a prática educacional de modo que começam a realizar o potencial da abordagem por meio do diálogo, ao invés de simplesmente uma imposição das agendas

dos pesquisadores aos educadores. É este diálogo que espero ajudar a desenvolver – por intermédio de uma comparação entre as Estratégias Nacionais de Letramento no Reino Unido e no Brasil, a partir dos *insights* e pesquisas sobre a abordagem dos NLS – e, por sua vez, utilizar esses estudos de caso para avançar ainda mais nas abordagens teóricas e metodológicas que se evidenciam nesse campo.

A Inglaterra e a Estratégia Nacional de Letramento (NLS)

Na Inglaterra, a Estratégia Nacional de Letramento foi desenvolvida em 1998 e eu vou sinalizar brevemente seus principais componentes e também indicar desdobramentos e críticas. Tendo em vista que essa estratégia é posterior aos Novos Estudos sobre Letramento, a ela me referirei como NLS2 e reservarei o termo NLS1 para a abordagem descrita anteriormente. O programa nacional envolve objetivos, “projeto para o ensino” e “desenvolvimento profissional” em nível escolar, também com programas para adultos, elaborados com base em princípios semelhantes. Os relatórios gerenciados pelo Governo incluem críticas ao *Rose Report/Relatório Rose* (2006), à abordagem fônica sintética,¹ aos domínios “discretos” e ao subsequente *Rose Review* (2009), relacionados a um Currículo Primário (*Primary Curriculum*) baseado em seis áreas de aprendizagem, a partir de 2011. Análises críticas incluíram Wyse e Goswami (2008) e Alexander (2009).

Na Inglaterra, foi desenvolvido um programa nacional para o letramento escolar, a partir de 1998, que envolveu objetivos tais como um “projeto para o ensino” e “desenvolvimento profissional” para os professores. Com base no modelo autônomo de letramento, esta abordagem defendeu a correlação entre o letramento e “o crescimento pessoal, a qualidade de vida, a autoimagem, a habilidade de atuação na sociedade”, incluindo “formas de pensar e compreender o mundo” (ALEXANDER, 2009). Foram invocadas estatísticas parecendo demonstrar que, em termos de comparação internacional, uma proporção superior à metade das crianças na Inglaterra apresentava baixo desempenho – ao passo que o desempenho em níveis superiores, tais como medidos pelas escalas internacionais do Pisa, pareciam comparáveis a outros países; a Inglaterra apresentava uma “cauda longa”.² Um Grupo Tarefa de Letramento foi organizado em 1996; um Projeto Nacional de Letramento teve início em 1996-1997; e uma Estratégia Nacional de Letramento foi implementada em 1998, objetivando

“melhorar os padrões de letramento [...] por meio de uma rede nacional de apoio, de disseminação e avaliação; [como] alvos”. Por exemplo, 80% das crianças de 11 anos deveriam atingir o nível 4 nos testes do *Key Stage 2*, em 2002 (comparados aos meros 57%, em 1996). Para facilitar tal progresso, os professores deveriam ser expostos ao *Framework for Teaching* (“Projeto para o Ensino”), no qual objetivos foram definidos em relação ao nível da palavra, ao nível da sentença e ao nível do texto. Em sala de aula, os professores deviam oferecer uma “hora de letramento” por dia, na qual abordagens fônicas cuidadosamente estruturadas em relação à palavra seriam aplicadas. E os professores aprenderiam como fazê-lo por intermédio de Treinamento de Desenvolvimento Profissional e do fornecimento de um Pacote de Treinamento sobre Letramento (RILEY, 2001).

O currículo inglês, portanto, tornou-se altamente padronizado, foram colocados em ação mecanismos para monitorar “o que” e “como” se ensinava e o “controle centralizado deixou pouco espaço para a autonomia local”. Nos primeiros anos após o programa ser introduzido, alguns objetivos foram atingidos, mas houve variação entre escolas, e alunos e professores reclamaram da falta de espaço para o desenvolvimento individual, “para seus próprios propósitos”. Pesquisadores, como Moss, alegaram que o programa deixou pouco espaço para a autonomia local e que os mecanismos centrais tiveram um efeito de distorção no ensino e enfraqueceram a moral dos professores. Havia, ela sugeriu, já em 2003, uma necessidade de revisar o currículo e permitir maior autonomia local (MOSS et al., 2003).

Estratégias posteriores

Após os NLS iniciais e a revisão de estatísticas e críticas, foi desenvolvido outro relatório encomendado pelo governo. O *Rose Report/Relatório Rose* (2006) fez uma defesa ainda maior da abordagem fônica sintética, a ser aplicada sistemática e compulsoriamente em todas as escolas, na qual os professores ensinariam o reconhecimento da palavra e deixariam a compreensão da linguagem para um estágio posterior em seus planos de ensino. Os críticos novamente tentaram expor as limitações desta abordagem. Por exemplo, eles alegaram que o Relatório no qual Rose fundamentou sua avaliação derivou de evidências baseadas em um breve estudo em Clackmannanshire, em relação aos “ganhos” no letramento dos alunos após uma intervenção com uma abordagem fônica, por exemplo, destacando a aprendizagem de

duas letras por semana, em todas as suas posições em palavras. A crítica teórica mais forte adveio de Wyse e Goswami (2008), especialistas em análise da linguagem, em geral, e da abordagem fônica, em particular. A avaliação minou as alegações comprobatórias encontradas no *Rose Report* e ainda foram apresentadas perspectivas teóricas que rejeitavam a ideia da aprendizagem da linguagem reduzida a habilidades fônicas, lançando dúvida sobre as comparações entre línguas que haviam sido invocadas. As conclusões de especialistas em linguística, eles sugeriam, são de que “uma gama de diferentes abordagens de ensino” pode ser eficaz, ao contrário da visão do “fônico discretizado” (*discrete phonics*)³ do Relatório Rose, que “não tem sustentação em evidências de pesquisa empírica” (p. 706). Ao contrário disso, uma “instrução sistemática em abordagem fônica que seja contextualizada é mais eficaz”. Ou melhor, ler não é simples e se “tantona linguagem escrita como na linguagem oral o objetivo final é a comunicação e a compreensão, então uma síntese rigorosa de métodos é necessária, e não um método discreto” (idem).

Outro relatório baseado em pesquisa foi publicado no ano seguinte, também lançando dúvida sobre a estratégia para o ensino do letramento do governo inglês. O *Cambridge Primary Review*⁴ publicou um relatório em 2009, objetivando estabelecer uma base sólida para o ensino na educação fundamental e se baseou em seis anos de trabalho – três anos de planejamento e consultas e três anos de investigação, envolvendo 28 pesquisas especialmente encomendadas (ALEXANDER, 2009). Esta foi, afirmam os autores, a primeira revisão abrangente da educação básica inglesa desde a pesquisa de Plowden, em 1967. O objetivo dos autores era “identificar os propósitos da educação fundamental” (ou básica), traçar o currículo e o ambiente de aprendizagem que deveria fornecer e especificar as condições necessárias para uma qualidade consistente, baseando-se em evidências de pesquisas internacionais. Um achado muito importante foi que “mudanças na sociedade requerem uma nova visão multicultural de educação”. Havia a necessidade de igualdade econômica, de forma que crianças de grupos minoritários e famílias marginalizadas tivessem oportunidades iguais àquelas que já tinham vantagens devido à classe social inglesa e sistemas culturais.

Novamente, a preocupação com o foco micro em características da língua e do letramento, tais como o fônico analítico e sintético, foi equilibrada com uma compreensão mais ampla e mais social de educação e aprendizagem.

O relatório foi seguido de um longo período de disseminação e discussão. Da mesma forma que Wyse e Goswami e outros especialistas no campo, descobriu-se que a posição do Governo, em geral, e do Relatório Rose, em particular, era inadequada para lidar com as complexidades da educação fundamental, em geral, e com a aprendizagem do letramento e da linguagem, em particular. O *Cambridge Review* fez 75 recomendações, incluindo a necessidade de “reduzir o baixo desempenho e diminuir as discrepâncias”; e que a “linguagem, o letramento e a oralidade” (não somente o “fônico”!) deveriam ser integrados ao restante do currículo.

O Governo não reagiu muito positivamente ao *Cambridge Review* e, na verdade, grande parte da mídia também o marginalizou, tanto que os pesquisadores ficaram frustrados e indignados, embora tenham viajado pelo país fazendo apresentações e disponibilizando o documento. Pode ser que, assim como ocorre com muitos debates educacionais polêmicos, sua influência seja sentida mais a longo prazo do que no momento de sua publicação. Na verdade, o Governo respondeu parcialmente, encomendando outro relatório a Rose, que havia escrito o relatório inicial. O *Rose Review* de 2009 propôs um novo currículo fundamental, começando em 2011, defendendo estender a abordagem de aprendizagem baseada em brincadeiras/jogos da pré-escola para o *Key Stage 1*⁵ e um currículo fundamental baseado em seis áreas de aprendizagem (NEWS/NOTICIÁRIO, 28 out. 2009).

Naquele momento, um novo governo de coalizão assumia o poder e o ministro das Instituições de Educação, Nick Gibb, insistiu que “os professores precisam de um currículo que os ajude a assegurar que cada criança tenha um forte domínio dos princípios básicos e uma boa base em conhecimentos gerais, livre de prescrições desnecessárias e de burocracia”. “É vital que retornemos nosso currículo a seu propósito pretendido – um direito nacional mínimo organizado em torno de disciplinas”. O ministro disse que planejava alterar o currículo nacional para focalizar os princípios básicos e dar aos professores maior flexibilidade.

E assim o debate continua, com os sucessivos governos na Inglaterra, parcialmente com um olho no poder parental e na mídia, focalizando o “básico” e ignorando os argumentos “acadêmicos” expressos por pesquisadores como Wyse e Goswami, Alexander – e, na verdade, em um nível menos público, eu mesmo e os colegas dos NLS1!

Brasil: alfabetização/letramento

Vou agora sinalizar rapidamente algumas abordagens em relação ao letramento no Brasil, fazendo referência a um projeto recente que eu entendo que esteja mais fundamentado em uma abordagem “social” de letramento. Estou ciente de que meu conhecimento sobre o sistema brasileiro em particular é bem menor do que o de muitos leitores desta publicação, mas como etnógrafo também estou ciente de que, às vezes, um olhar “de fora” pode ser vantajoso, de forma que os envolvidos possam refletir mais explicitamente sobre aquilo que conhecem. As principais lições que posso tirar desta breve comparação entre a situação no Brasil e aquela já descrita para a Inglaterra dizem respeito tanto a políticas públicas quanto à prática; devemos partir daquilo que conhecemos sobre pesquisas e sobre a prática, em vez de impor ideias frágeis e hipóteses etnocêntricas. E, em termos de pedagogia, um princípio semelhante emerge: nós devemos partir daquilo que os alunos já sabem, à medida que desenvolvemos as práticas de letramento de que necessitam para entrar em novas zonas da vida social.

No Brasil, assim como na Inglaterra, o ministro da Educação e Cultura esteve envolvido em polêmicos debates acerca de como as crianças deveriam aprender o letramento necessário para o desenvolvimento social e econômico. Contudo, a partir do ponto de vista de alguém de fora, a perspectiva brasileira parece ter estado menos atrelada a uma visão estreita, “autônoma” de letramento e, certamente, durante o tempo em que trabalho no país, parece representar uma perspectiva mais equilibrada. No Centro de Alfabetização e Leitura (Ceale), um centro de pesquisa na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), à qual estive vinculado, há tempos há uma ênfase na linguagem como processo social e discursivo, envolvendo interação, diálogo e reconhecendo o letramento como uma combinação de habilidades linguísticas e práticas sociais (cf. CASTANHEIRA, 2012). Por vezes, houve uma dicotomização da relação entre *alfabetização*, “o processo de aquisição do código escrito”, e *letramento*, “o processo envolvendo os usos da leitura e da escrita em situações sociais”. De uma perspectiva externa, a última visão parece ter recebido maior crédito nos níveis superiores do que sugere o relato da situação da Inglaterra exposto anteriormente. Enquanto o ministro da Educação e Cultura no Brasil ajudou a desenvolver uma abordagem para o letramento nas escolas, com base principalmente no conceito de *alfabetização* (“o processo de aquisição

do código escrito”), os pesquisadores e praticantes, tais como Magda Soares (que também contribuiu para os debates de política internacional; cf. SOARES, 1992), têm trabalhado com a noção de *letramento*, que focaliza os processos envolvendo os usos da leitura e da escrita em situações sociais (SOARES, 2010; ver também GALVÃO; PIERRO, 2007; RIOS, 2009). Soares cita um comentário de Huqaiya Hasan, em 1996, que já apontava àquela época que: “[...] *literacy* é uma palavra ‘semanticamente saturada’, uma palavra que ‘não só significou diferentes coisas para diferentes gerações, como também diferentes coisas para diferentes pessoas na mesma geração’” (HASAN, 1996, apud SOARES, 2010, p. 55-56).

Eu vou citar brevemente um projeto, baseado em relatos mais elaborados de “letramento”, que foi desenvolvido por Soares (a fundadora do Ceale) na área de Lagoa Santa, e que envolve integrar a aprendizagem infantil do letramento com histórias, práticas multimodais, gêneros etc. O Projeto “Gêneros da Literatura Infantil”, em Lagoa Santa, uma cidade perto de Belo Horizonte, onde o Ceale e a UFMG estão situados, envolve a integração da aprendizagem do letramento pelas crianças com atenção voltada a “histórias, práticas multimodais e gêneros variados”. O objetivo era evitar a dicotomia entre alfabetização e letramento ao enfatizar as práticas dialógicas de linguagem, tais como a produção, pelas crianças, de livros com figuras, com seus nomes escritos e um *layout* multimodal complexo, aliando a literatura às experiências pessoais das crianças. Por exemplo, elas foram convidadas a reescrever histórias tradicionais, a trabalhar com diferentes gêneros, tais como contos de fadas, propagandas, manuais, receitas culinárias, entre outros, e a construir textos próprios, para que sua “leitura” fosse interativa e criativa, ao invés de simplesmente serem forçadas a responder a textos pré-elaborados, como engolidoras passivas de fenômeno linguístico. Um relato mais completo e rico deste projeto será logo publicado por Soares, e estou aqui apenas citando o projeto como um caso do tipo de trabalho que pode ser realizado em círculos educacionais em que a compreensão de letramento e de aprendizagem é mais ampla do que a abordagem fônica sugere. Eu espero que essa breve referência leve os colegas no Brasil a continuar a desenvolver mais análises comparativas da abordagem de letramento evidente no país com o que eu descrevi para a Inglaterra, e que também possamos comparar com outras usadas em outros países, tal como a atual abordagem *No Child Left Behind* (“Nenhuma Criança Deixada para Trás”) nos Estados Unidos (cf. LARSON, 2001; SLAVIN, 2002; SNOW et. al., 1998).

Lições para políticas públicas e práticas futuras

Tal trabalho comparativo pode trazer à tona as limitações de políticas públicas e estratégias baseadas em hipóteses etnocêntricas, pesquisas limitadas e bases conceituais superficiais, como as do *Rose Report/Relatório Rose*, que utiliza dados frágeis como base para propostas da abordagem “fônica discretizada”. O exemplo prático do Brasil e dos relatórios acadêmicos da Inglaterra colocam em cena a importância de se basearem as políticas e estratégias públicas em teoria reflexiva, comparativa, crítica e em descrições densas. Por exemplo, o reconhecimento de que a teoria do letramento seja fundamentada em comparações entre diferentes culturas com relação aos usos sociais da leitura e da escrita, apoiando-se no modelo ideológico, com o reconhecimento das práticas sociais. O exemplo do Brasil indica como podem ser tais práticas e traz uma comparação interessante com outro trabalho que vivenciei em contextos internacionais, como o Projeto *Letter* na Índia, Etiópia e Uganda (ROGERS; STREET, 2012). O que esse projeto e o programa em Lagoa Santa no Brasil também ilustram é a importância de tais projetos se basearem em teoria e pesquisa. Na Inglaterra, o Relatório Alexander e o *Cambridge Primary Review*, assim como o Projeto *Letter*, sobre letramento adulto, e também o trabalho de Soares no Brasil, demonstram a importância de se elaborarem o currículo e a pedagogia com base naquilo que as pessoas trazem, naquilo que já fazem, e que tanto os professores como quem elabora as políticas de ensino tentem aprender sobre isso, talvez por intermédio da compreensão ao estilo etnográfico das práticas sociais do cotidiano. O desafio, portanto, é que todos nós usemos o que conhecemos a partir de pesquisas e da prática como base para programas educacionais, currículo, pedagogia e avaliação, em vez de simplesmente impor aos educandos visões estreitase etnocêntricas de letramento.

Notas

1. N. do R.: De acordo com Wyse e Styles (2007, p. 35): “O Painel Nacional de Leitura americano descreveu os programas fônicos sintéticos como aqueles que dão ênfase a ensinar aos alunos a converter letras (grafemas) em sons (fonemas) para, em seguida, misturar os sons para formar palavras conhecidas. O fônico analítico, por outro lado, refere-se a programas fônicos baseados em unidades maiores, que apresentam às crianças palavras inteiras, antes de ensiná-las a analisar essas unidades em seus componentes, e enfatizam as maiores subpartes das palavras (ou seja, onset, rimas, fonogramas, padrões de ortografia), bem como fonemas”. Cabe explicar que, de acordo com estudos da fonologia segmental, *onset* e *rима* são partes da estrutura interna da sílaba.

2. N. do R.: Ou seja, a Inglaterra apresentava uma curva de distribuição mais espalhada do que os demais países.
3. N. do R.: Ainda de acordo com o artigo de Wyse e Styles (2007), a expressão *discrete phonics* se associa ao trabalho que é incentivado pelo Relatório Rose (*Rose Report*) a ser realizado com os alunos em processo de alfabetização inicial. Trata-se de escandir os fonemas/sons das palavras em estudo para associá-los a letras. Discretizar nesse contexto é segmentar para dar visibilidade às partes, grosso modo. No Brasil, temos nos referido à orientação que toma como ponto de partida a relação fonema-grafema para alfabetizar genericamente como *método fônico*.
4. Disponível em: <http://www.primaryreview.org.uk/Downloads/Finalreport/CPR-booklet_low-res.pdf>
5. N. do T.: No sistema educacional inglês, o ensino fundamental é dividido em três *Key Stages*: *Key Stage 1* (1º e 2º anos) – que as crianças iniciam aos 6 anos de idade –, e o *Key Stage 2* (3º ao 6º ano), seguidos então do que corresponde aos anos finais do nosso ensino fundamental: o *Key Stage 3* (7º ao 9º ano). O *Key Stage 4/GCSE* (10º e 11º ano) corresponde ao nosso ensino médio e abrange as idades de 6 a 16 anos. Na faixa dos 4 e 5 anos de idade, as crianças estão no que chamam de *Foundation Stage*. Uma das recomendações do *Cambridge Review* (2009, p. 8) é que esse estágio se amplie até a idade de 6 anos e que os *Key Stages* sejam substituídos por um ensino fundamental abrangendo o período de 6 a 11 anos.

Referências

AIKMAN, S. *Intercultural education and literacy: an ethnographic study of indigenous knowledge and learning in the Peruvian Amazon*. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

ALEXANDER, D. (Ed.). *Cambridge Primary Review*. London: Routledge, 2009.

ANDERSON, A.B.; STOKES, S.J. Literacy and schooling on the development threshold: some historical cases. In: ANDERSON, C.A.; BOWMAN, M. (Ed.). *Education and economic development*. London: Frank Cass, 1966. p. 347-362. 1980

BARTLETT, L.; HOLLAND, D. Theorizing the space of literacy practices. *Ways of knowing*, Brighton, v. 2, n. 1, p. 10-22, 2002.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell, 1994.

BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge, 1998.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000.

- BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. (Ed.). New directions in literacy research: policy, pedagogy, practice. *Language & Education*, Clevedon, special issue, v. 15; n. 2/3, 2001.
- BERLINER, D. Educational research: the hardest science of all. *Scientific Research in Education*, v. 31, n. 8, p. 18-20, Nov. 2002.
- BRANDT, D. *Literacy in American lives*. Cambridge: CUP, 2001.
- BRANDT, D.; CLINTON, K. Limits of the local: expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of Literacy Research*, v. 34, n. 3, p. 337-356, 2002.
- BESNIER, N. *Literacy, emotion and authority: reading and writing on a Polynesian atoll*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- CASTANHEIRA, M.L. Indexical signs within local and global contexts: case studies of changes in literacy practices across generations of working class families in Brazil. In: KALMAN, J.; STREET, B. (Ed.). *Literacy and numeracy in Latin America: Local perspectives and beyond*. London: Routledge, 2012.
- COLLINS, J. Literacy and literacies. *Annual Review of Anthropology*, Palo Alto, v. 24, p. 75-93, 1995.
- COLLINS, J.; BLOT, R. *Literacy and literacies: texts power and identity*. Cambridge: CUP, 2002. (Foreword by B. Street).
- COMMUNITY LITERACIES PROJECT NEPAL (CLPN). Newsletter of CLPN. Disponível em: <<http://www.clpn.org>>
- ERICKSON, F.; GUTIERREZ, K. Culture, rigor and science in educational research. *Scientific Research in Education*, v. 31, n. 8, p. 21-24, Nov. 2002.
- GEE, J.P. *Social linguistics and literacy: ideology in discourses*. London: Falmer, 1990
- HALL, N. (Ed.). *The National Literacy Trust's Guide to Books on Literacy published during 1995*. London: National Literacy G Trust, 1996.
- HANNON, P. *Reflecting on literacy in education*. London: Routledge; Falmer, 2000.

HASAN, H.; WILLIAMS, G. (Ed.). *Literacy in society*. London: Longman, 1996.

HEATH, S.B. *Ways with words*. Cambridge: CUP, 1983.

HORNBERGER, N. (Ed.). *The continua of biliteracy: a framework for educational policy, research and practice in multiple settings*. Bristol: Multilingual Matters, 2002. (Afterword by B. Street).

HULL, G.; SCHULTZ, K. Locating literacy theory in out-of-school contexts. In: HULL, G.; SCHULTZ, K. *School's out: bridging out-of-school literacies with classroom practice*. New York: Teachers College, 2002. p. 11-31.

JANKS, H. Domination, access, diversity and design: a synthesis for critical literacy education. *Educational Review*, Edinburgh, v. 52, n. 2, p. 175-186, 2000.

KALMAN, J. *Writing on the Plaza: mediated literacy practices among scribes and clients in Mexico, DF; Cresskill, NJ*: Hampton, 1999.

KULICK, D.; STROUD, C. Conceptions and uses of literacy in a Papua New Guinean village. In: STREET, B. (Ed.). *Cross cultural approaches to literacy*. Cambridge: CUP, 1993. p. 30-61.

LARSON, J. (Ed.). *Literacy as snake oil: beyond the quick fix*. New York: Peter Lang, 2001. (Especially articles by Gee, Coles, Larson).

LUKE, A.; CARRINGTON, V. Globalisation, literacy, curriculum practice. In: FISHER, R.; LEWIS, M.; BROOKS, G. (Ed.). *Language and literacy in action*. London: Routledge; Falmer, 2002.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Reading as a social practice. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. *Constructing critical literacies*. New York: Hampton, 2002.

MARTIN-JONES, M.; JONES, K. (Ed.). *Multilingual literacies: comparative perspectives on research and practice*. Amsterdam: John Benjamin's, 2000.

MAYBIN, J. *Language and literacy in social practice*. [s.l]: Open University, 1993.

- MUKHERJEE, A.; VASANTA, D. (Ed.). *Practice and research in literacy*. London: Sage, 2003.
- PAHL, K. Ephemera, mess and miscellaneous piles: texts and practices in families. *Journal of Early Childhood Literacy*, v. 2, n. 2, p. 145-166, Aug. 2002a.
- PAHL, K. Habitus and the home: texts and practices in families. *Ways of Knowing Journal*, v. 2, n. 1, p. 45-53, May 2002b.
- PRINSLOO, M.; BREIER, M. *The social uses of literacy*. Amsterdam: John Benjamin's, 1996. (Preface by B. Street).
- ROBINSON-PANT, A. Why eat green cucumbers at the time of dying? In: *The link between women's literacy and development*. Hamburg: Unesco, 1997.
- ROGERS, A. *Adults learning for development*. London: Cassell Educational, 1992.
- ROGERS, A. *Using literacy: a new approach to post literacy materials*. London: ODA/DFID, 1994.
- ROGERS, A.; STREET, B. *Literacy and development*. London: Niace, 2012.
- SLAVIN, R. Evidence-based education policies: transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, Washington, DC, v. 31, n. 7, p. 15-21, 2002.
- SNOW, C.E. et al. (Ed.). *Preventing reading difficulties in young children*. Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children. Washington, DC: National Academy, 1998.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.
- STREET, B. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R. (Ed.). *The written word: studies in literate thought and action*. Heidelberg: Springer, 1988. p. 59-72. (Language and Communication Series, v. 23).
- STREET, B. Literacy events and literacy practices. In: MARTIN-JONES M.; JONES, K. (Ed.). *Multilingual literacies: comparative perspectives on research and practice*. Amsterdam: John Benjamins, 2000. p. 17-29.

STREET, B. (Ed.). *Literacy and development: ethnographic perspectives*. London: Routledge, 2001.

STREET, B. *What's "new" in new literacy studies?: critical approaches to literacy in theory and practice*. 2003. Disponível em: <<http://www.people.iup.edu/gnvp/D-K/articles/from%20Atsushi/Street%20%282003%29.pdf>>

STREET, B. (Ed.). *Literacies across educational contexts*. Philadelphia: Caslon, 2005.

STREET, B. NLS1 and NLS2: implications of a social literacies perspective for policies and practices of literacy education. In: GOODWYN, A.C.; FULLER, C.L. (Ed.). *The great literacy debate: a critical response to the literacy strategy and the framework for English*. London: Routledge, 2011. p. 106-117.

STREET, B. Society re-schooling. *Reading Research Quarterly*, Newark, v. 47, n. 2, p. 216-227, Apr. 2012.

Referências: Inglaterra/National Literacy Strategy (NLS2)

ALEXANDER, R. (Ed.). *Cambridge Primary Review*. London: Routledge, 2009.

BEARD, R. Research and the National Literacy Strategy. *Oxford Review of Education*, Dorchester, v. 26, n. 3-4, p. 421-36, 2000.

DfES. The literacy and numeracy KS3 national strategies: guidance. 2002.

DfES. Skills for life: the national strategy for improving adult literacy and numeracy skills. 2003.

HARRISON, C. *The national strategy for English at key stage 3: roots and research* DfES. London: DfES, 2002.

LEFSTEIN, A. *Teaching and reading between technical rationality and practical reason in the National Literacy Strategy*. Paper for discussion in RWLL, King's College London, 2003. Disponível em: <adam.lefstein@kcl.ac.uk>

MOSS, G. et al. Building a new literacy practice through the adoption of the National Literacy Strategy. 2003. (*ESRC Report*, 2001).

RILEY, J. The national literacy strategy: success with literacy for all? *Curriculum Journal*, v. 12, n. 1, p. 29-58, Spring 2001.

ROSE, J. *Independent report of the teaching of early reading*. London: DfES, 2006.

ROSE, J. Review of National Curriculum in UK. London, 2009.

STANNARD, J.; HUXFORD, L. *The literacy game*. London: Routledge, 2007.

STREET, B. NLS1 and NLS2. In: GOODWYN, A. (Ed.). *The Literacy Project: a critical response to the literacy strategy and the framework for English*. 2011.

WYSE, D.; GOSWAMI, U. Synthetic phonics and the teaching of reading. *British Educational Research Journal*, London, v. 31, n. 6, p. 691-710, Dec. 2008.

WYSE, D.; STYLES, M. Synthetic phonics and the teaching of reading: the debate surrounding England's 'Rose Report'. *Literacy*, London, v. 41, n. 1, p. 35-43, Apr. 2007.

Referências: Brasil

CASTANHEIRA, M.L.; MACIEL, F.; MARTINS, R. (Ed.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale-UFMG; Autêntica, 2007.

GALVÃO, A.M.; PIERRO, M. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: SBDR; Cortez, 2007.

RIOS, G. *Literacy discourses: a sociocultural critique in Brazilian Communities*. Saarbrücken: Verlag, 2009.

SOARES, M.B. *Literacy assessment and its implications for statistical measurement: a study prepared for the Division of Statistics*. Paris: Unesco, 1992.

SOARES, M.B. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. (Ed.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

STREET, B. Abordagens de gênero para letramentos acadêmicos? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2010.

Referências: América Latina

CREFAL. *Alfabetizaciones Conference Report*. Parzcuaro: Crefal, 2007.

HORNBERGER, N. (Ed.). *Indigenous literacies in the Americas: language planning from the bottom up*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1997.

KALMAN, J. *Writing on the Plaza: mediated literacy practices among scribes and clients in Mexico, DF*; New Jersey: Hampton, 1999.

KALMAN, J. *Discovering literacy: access routes to written culture for a group of women in Mexico*. Hamburg: Unesco, 2005.

KALMAN, J.; STREET, B. (Ed.). *Literacy and numeracy in Latin America: local perspectives and beyond*. London: Routledge, 2012.

KING, L. *Roots of identity: language and literacy in Mexico*. Stanford: Stanford University, 1994.

ZAVALA, V.; MERCEDES, N.-M.; AMES, P. *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teoricas y etnográficas*. Peru: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales, 2002.

Referências: Projeto Letter (The Letter Project)

GEBRE, A. et al. *Everyday literacies in Africa: ethnographic studies of literacy and numeracy practices in Ethiopia*. Addis Ababa: Fountain, 2009.

NABI, R.; ROGERS, A.; STREET, B. *Hidden literacies: case studies of literacy and numeracy practices in Pakistan*. Bury St. Edmunds: Uppingham, 2009.

NIRANTAR. *Exploring the everyday: ethnographic approaches to literacy and numeracy*. Delhi: Nirantar; Aspbæ, 2007. Disponível em: <www.nirantar.org>

ROGERS, A.; STREET, B. Using ethnographic approaches for understanding and teaching literacy: perspectives from both developing and western contexts. *Videnom Læsning (Knowledge About Reading)*, Special issue, *Jordenlæser (Literacy Around the World)*, n. 10, Sept. 2011. (Nationalt VidenCenter for Laesning, Kobenhaven, p. 38-47, 2011).

Recebido em 30 de setembro de 2012.

Aprovado em 1º de março de 2013.