

A OFERTA DO LETRAMENTO E A GARANTIA DE FUTUROS SOCIAIS: ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE LETRAMENTO DA UNESCO E DE SUAS IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS

THE OFFER OF LITERACY PROGRAMS AND THE GUARANTEE OF SOCIAL FUTURES: ANALYSIS OF UNESCO'S LITERACY POLICIES AND ITS LANGUAGE IDEOLOGIES

Marcelo Sousa Santos*

RESUMO

Neste artigo, analiso políticas de letramento da UNESCO e suas ideologias, a partir de materiais publicitários para o evento comemorativo de 50 anos do Dia Internacional de Letramento (UNESCO, 2016). Apoiada em teorias acerca de letramentos e de ideologias linguísticas (STREET, 2003, 2014 [1996]; KROSKRITY, 2004; WOOLARD, 1998; PHILIPS, 2004; SZUNDY, 2016), a análise mostra que as políticas de letramento da UNESCO se assentam sobre ideologias que avaliam língua/gem numa perspectiva cognitiva, neutra, despolitizada e independente de contextos sociais, revelando assim, uma concepção autônoma de letramento. Por considera-la inoperante para uma agenda de ensino crítico, problematizo tal concepção com vistas a pensar alternativas de letramento socialmente mais justas e alinhadas à formação de agentes sociais capazes de (inter)agir com/sobre as práticas de letramento que orientam a construção de significados na contemporaneidade.

Palavras-chave: letramento; ideologias linguísticas; políticas de letramento da UNESCO.

ABSTRACT

In this article, I analyze literacy policies by UNESCO and its ideologies, from advertising materials for the 50th anniversary of the International Literacy Day (UNESCO, 2016). Drawing on theories about literacy and language ideologies (STREET, 2003, 2014 [1996]; KROSKRITY, 2004; WOOLARD, 1998; PHILIPS, 2004; SZUNDY, 2016), the analysis shows that UNESCO literacy policies rest on ideologies that assess language in a cognitive, neutral, depoliticized, and context-free perspective, thus revealing an autonomous model of literacy. Since we consider that notion of literacy inoperative for a critical teaching agenda, I problematize it so as to think of alternative literacy models which are more socially just and in line with the education of social agents capable of (inter)acting with/on the literacy practices that drive the construction of meaning in contemporaneity.

Keywords: literacy; language ideologies; UNESCO literacy policies.

* Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro RJ, Brasil. <lelosousa@ufrj.br>

PALAVRAS INICIAIS

Em 2016, comemoram-se 50 anos desde que a UNESCO oficializou uma data para despertar a comunidade internacional para questões relacionadas ao letramento, a saber, o Dia Internacional do Letramento (UNESCO, 2016). Assumindo linha de frente na construção de uma agenda global de letramento (WAGNER, 2011), a UNESCO tem exercido um papel importante de reunir governos, organizações multi e bilaterais, ONGs, setores privados e comunidades, em geral, em torno de objetivos, como aqueles vinculados a programas tal qual a Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável, que se reportam ao letramento como meio de “garantir educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem contínua para todos” (UNESCO, 2015a, p. 8). Nesse sentido, a UNESCO auxilia países a implementar políticas de letramento relevantes para o contexto nacional, e que estejam alinhadas aos acordos chancelados pela comunidade internacional.

Isso me faz pressupor que a UNESCO influencia, em algum grau, a orientação das práticas e eventos de letramento ao redor do globo (WAGNER, 2011; UNESCO, 2005), principalmente em relação aos Estados-membros das Nações Unidas, entre os quais se encontra o Brasil, uma vez que, em reuniões convocadas para tratar de pautas específicas sobre educação e letramento, esses Estados-membros anuíram com os termos firmados, com as metas educativas e prazos de realização estabelecidos. Assim, diante dessa influência, torna-se fundamental problematizar a visão de letramento que a UNESCO compartilha e sobre quais ideologias linguísticas tal visão se apoia, como forma de compreender melhor nossas próprias políticas nacionais de ensino no que diz respeito aos letramentos.

Neste estudo, focarei a discussão sobre concepções de letramentos e suas ideologias linguísticas correlatas advogadas pela UNESCO. Para isso, analisarei um infográfico relativo ao evento ‘Dia Internacional de Letramento’, a fim de inquirir os sentidos de letramento construídos no material, discutindo-os a partir de ideologias de letramentos, por exemplo, letramento autônomo e letramento ideológico, em Street (2003, 2014 [2006]), Lankshear e Knobel (2006), Leung e Street (2012) e Szundy (no prelo), e fazendo referência também aos multiletramentos (COPE e KALANTZIS, 2000; GRUPO NOVA LONDRES, 1996; ROJO, 2012). Dialogarei, ainda, com Kroskirty (2004), Woolard (1998) e Philips (2004), Szundy (2016), concernente a suas concepções de ideologias linguísticas enquanto crenças e percepções sobre língua/gem em seu contexto de uso social. Por fim, intenciono oferecer *insights* críticos sobre concepções de letramento da UNESCO, pensando

outras possibilidades de letramentos mais justas e igualitárias para o contexto contemporâneo global.

Na seção a seguir, farei considerações sobre a UNESCO e sua agenda prioritária de letramento global, para melhor contextualizar as interpretações e problematizações delineadas na análise.

1. LETRAMENTO COMO MISSÃO EDUCACIONAL DA UNESCO

Em mais de 60 anos de existência, a UNESCO tem se destacado no cenário internacional em relação ao trabalho de letramento que vem desenvolvendo junto a governos e agências internacionais, seja pela produção de relatórios que indicam, estatisticamente, o desenvolvimento do letramento global, seja pelas ações de prover serviços e recursos que fortaleçam a implementação de políticas de letramento. Isso confere à UNESCO a posição de liderança em questões de letramento, e me leva a crer que o que a UNESCO faz ou deixa de fazer nessa empreitada impacta o futuro do letramento, particularmente, “em regiões de baixa renda do mundo que dependem de financiamento externo e de assistência técnica” (WAGNER, 2011, p. 319).

Em seu estudo acerca de perspectivas históricas e conceituais de letramento na UNESCO, Wagner (2011) discorre que, ao longo dos anos, esse órgão tem operado com um modelo de letramento de duas vias: uma em nível de educação básica, com enfoque no acesso das crianças à escola; e outra que desenvolve programas informais para jovens e adultos. Nesse percurso, a UNESCO adotou diferentes visões acerca de letramento, oscilando entre uma concepção de letramento como processo cognitivo e de habilidade/s mensuráveis, e uma concepção freireana de letramento como leitura do mundo e da palavra (FREIRE, 1989 [1981]; FREIRE e MACEDO, 2013). Segundo afirma Wagner (2011), na história, a UNESCO, com frequência, lança mão de uma abordagem que incita a erradicação do “iletramento”, numa representação de “iletramento” como doença, ou como inimigo que deve ser combatido, ou, ainda, como uma lâmpada a iluminar alguém que esteja na escuridão (WAGNER, 2011). Há de se mencionar, também, a perspectiva de letramento ‘funcional’ (STREET, 1984, 2014 [2006]), relacionada ao desenvolvimento do trabalho e da economia, que ressalta a aquisição de conhecimento e de habilidades (em geral, escrita, leitura e aritmética) por parte dos agentes para que possam se engajar com suas atividades sociais e ‘funcionar bem’, nos grupos e comunidades aos quais pertencem, em termos de letramento.

A despeito dessas diferentes concepções, a centralidade do letramento nas práticas da UNESCO culminou na promulgação do dia internacional do letramento, na data de 8 de setembro. Neste ano, conforme se lê na página eletrônica da UNESCO, “o Dia Internacional do Letramento 2016 celebra e honra as últimas cinco décadas de engajamento nacional e internacional, esforços e progresso feitos para aumentar as taxas de letramento no mundo.” (UNESCO, *online*, t.m.). Acrescenta, ainda, que o Dia Internacional do Letramento “aborda desafios atuais e lança o olhar sobre soluções inovadoras que promovam o letramento no futuro” (UNESCO, *online*, t.m.). Percebe-se aí que existe uma relação entre letramento e futuro, aspecto corroborado também pelo slogan do Dia Internacional de Letramento 2016, a saber, *Reading the past, Writing the future*. Retomarei vários desses pontos na análise. Explorarei, na próxima seção, construtos sobre letramentos e ideologias linguísticas.

2. SOBRE LETRAMENTOS E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS

As concepções de letramento que discutirei aqui estão alinhadas com as abordagens dos Novos Estudos dos Letramentos (STREET, 2003; GEE, 1996 [1990]) e dos Multiletramentos (GRUPO NOVA LONDRES, 1996; COPE e KALANTZIS, 2000; ROJO, 2012, 2013). Numa perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (NEL), Street (2003) compreende letramento como prática social, em vez de pensá-lo como processo de aquisição de habilidades em práticas dominantes. Essa resignificação de letramento aponta para um novo paradigma de base sociocultural que substitui aqueles psicolinguísticos existentes até então, que concebiam letramento em termos de escrita e leitura apenas (LANKSHEAR e KNOBEL, 2006), e como se fossem aspectos distintos, não-interligados. Nesse novo paradigma, porém, os novos letramentos estão associados a relações socioculturais, e só produzem sentido, portanto, quando situados em seus contextos sócio-histórico-culturais (GEE, 1996 [1990]).

Importante ressaltar também que, na perspectiva dos NEL, Street (2003) entende que os letramentos (1) são múltiplos e variam no tempo e no espaço; (2) são contestados em relações de poder; e (3) abrangem tanto letramentos dominantes quanto os marginalizados. A esse respeito, um conceito que pode ser evocado aqui é o de letramento de poder (GEE, 1996 [1990]), pensando poder em termos de controle sobre usos de linguagem na produção de significados/sentidos, em suas múltiplas possibilidades. Para Gee (1996 [1990]), esses usos de linguagem/ns podem funcionar como

metalinguagem para se compreender, analisar e criticar (problematizar) os discursos e a forma como eles nos constituem e nos posicionam nas práticas sociais.

Na mesma direção dos aspectos mencionados anteriormente quanto à concepção de letramentos dos NEL, têm-se os Multiletramentos (GRUPO NOVA LONDRES, 1996; COPE e KALANTZIS, 2000; ROJO, 2012), que, em sua designação, traz no prefixo ‘multi’ uma dupla compreensão: (1) a multiplicidade linguístico-cultural ou multicontextualidade dos letramentos, por exemplo, identidades sociais, experiência de vida, contexto cultural, conhecimento especializado, para citar alguns; e (2) a multiplicidade de canais de comunicação e mídia (OLIVEIRA e SZUNDY, 2014) ou multimodalidade, à guisa de exemplos, o visual, o espacial, o escrito, o oral, o gestual, entre outros.

Pela ótica dos Multiletramentos, a produção dos significados envolve designers (agentes sociais) “[...] capazes de compreender, produzir e transformar significados linguísticos, visuais, de áudio, gestuais e espaciais no processo de desenhar novos futuros sociais no trabalho, na esfera pública e na comunidade.” (OLIVEIRA e SZUNDY, 2014, p. 194). Esse é um trabalho de *design* ou de produção de significados enquanto atividade semiótica que compreende etapas de desenho e redesenho, a partir dos desenhos/recursos disponíveis dos agentes, e é desenvolvido por meio de movimentos inter-relacionados e não-hierarquizados, tais quais: (1) a experiência e utilização dos designs disponíveis pelos aprendizes (prática situada); (2) uso de metalinguagem para descrever e interpretar elementos de design de diferentes modalidades (instrução direta); (3) interpretação do contexto sócio-cultural (posicionamento crítico); e (4) redesenho (prática transformada).

Dentre os vários pontos em comum entre as abordagens dos NEL e dos Multiletramentos, chamo a atenção para o aspecto relativo a relações de poder e à crítica problematizadora que assinala diferenças marcantes entre essas abordagens de letramento e aquela outra pautada na leitura e na escrita como processos cognitivos de codificação e decodificação de signos. Para sinalizar tais diferenças, Street (1984, 2003, 2014 [1996]) classifica os letramentos, com base em suas ideologias, em dois tipos: letramento autônomo e letramento ideológico.

O letramento autônomo pressupõe que o letramento por ele mesmo, isto é, de forma autônoma, produzirá efeitos nas práticas sociais e cognitivas dos agentes (LEUNG e STREET, 2012; STREET, *online*). Seria o caso, por exemplo, de oferecer letramento aos “iletrados” para que eles desenvolvam suas habilidades cognitivas, ou aos pobres para que aumentem sua renda econômica, sem considerar, em ambos os casos, o contexto social dos agentes. Street (2003, 2014 [1996]) sugere, pois,

que o letramento autônomo vela asunções ideológicas e culturais, construindo um sentido neutro e universal de letramento.

Esse modelo de letramento também falha em reconhecer os múltiplos letramentos existentes, e o rótulo de “iletrado” que confere a alguns agentes considera, unicamente, o letramento da letra, da palavra, nos termos de Freire (1989 [1981]), ou o letramento escolar hegemônico da leitura e da escrita que abriga as variantes linguísticas formais.

Alternativamente, o modelo de letramento ideológico considera práticas de letramento como sendo sensíveis ao contexto, daí as mudanças que elas sofrem de um contexto para outro (STREET 2003, 2014 [1996]). Nesse sentido, letramento é compreendido como prática social, não em termos de habilidades neutras e técnicas ou funcionais, mas como prática constituída a partir de epistemologias construídas socialmente.

Como prática social, letramentos estão sempre envoltos em disputas, uma vez que são ideológicos. Por assim dizer, “[os letramentos] estão sempre apoiados numa visão de mundo particular e num desejo para que essa visão de letramento domine e marginalize outras” (STREET, 2003, p. 78). A esse respeito, Street (2003) afirma ainda que letramento é um ato social influenciado pela natureza das interações numa prática social, por exemplo, as concepções de letramento dos participantes da interação, e seus posicionamentos nas relações de poder.

A compreensão de que letramentos são ideológicos põe em relevo a importância de se investigar as ideologias linguísticas que os fundamentam, reconhecendo a relação dialética que existe entre ideologias e práticas linguísticas e sócio-discursivas na estruturação dessas mesmas práticas (WOOLARD, 1998). Essa relação entre ideologias e práticas não é fixa nem inerente, mas um aspecto central dos processos de construção social situada (BRIGGS, 1998).

Ainda nessa linha de raciocínio, Briggs (1998) ressalta a relevância de conceber as ideologias linguísticas em sua natureza, sua distribuição social e localização dentro de processos pelos quais o poder é produzido, naturalizado e desafiado, a fim de problematizar a naturalização das relações sociais. Assim, torna-se possível construir inteligibilidades acerca de lutas e disputas de ideologias particulares e de práticas que se tornam dominantes, naturalizadas, bem como perceber que a aparente ausência de ideologias em disputas nas práticas aponta para a supressão de formas alternativas (BRIGGS, 1998).

Neste estudo, defino ideologias linguísticas como “crenças e percepções acerca das línguas/gens tal como usadas em seus mundos sociais.”

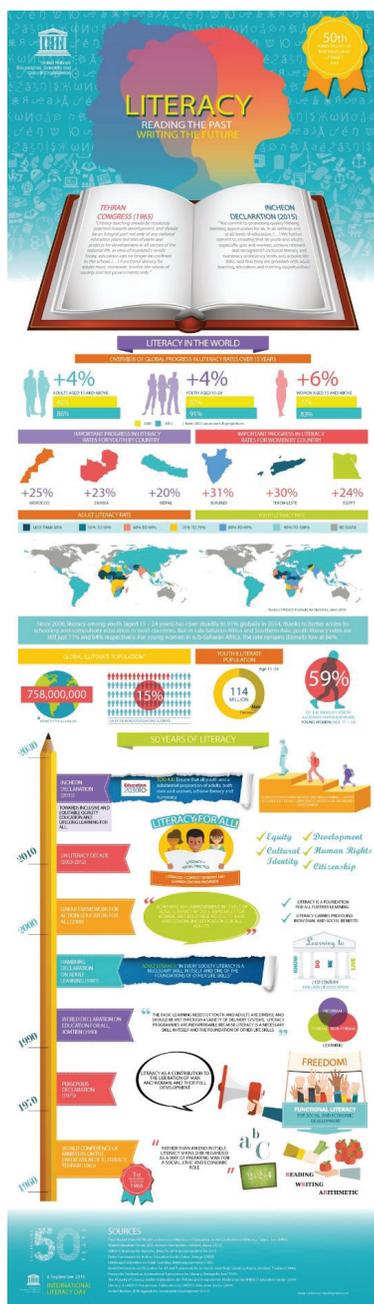
(KROSKRITY, 2004, p. 498). Essas crenças são múltiplas, podendo ser implícitas e/ou explícitas (WOOLARD, 1998), e servem de modelo para diferentes falantes “construírem avaliações linguísticas e se engajarem em atividades comunicativas” (KROSKRITY, 2004, p. 497). Ainda, comentando sua própria definição, Kroskrity (2004) afirma que ideologias linguísticas, além de englobarem crenças e percepções sobre língua/gens, englobam também posicionamentos dos agentes em sistemas político-econômicos que moldam suas avaliações sobre formas linguísticas e práticas discursivas.

Com base nessas definições de ideologia e na proposição de Voloshinov (1999 [1929]) sobre enunciado ideológico, Szundy (no prelo) entende ideologias linguísticas como “atitudes responsivas [...] sobre línguas/gens construídas no mundo social.” (SZUNDY, no prelo, p. 4). Por outras palavras, com a ideia de que todo enunciado é ideológico (VOLOSHINOV, 1999 [1929]), uma vez que está localizado numa cadeia sócio-histórica de interação humana e responde a outros enunciados, as ideologias linguísticas respondem também a outras ideologias em disputa numa cadeia sócio-histórica de interações humanas. Isso acentua o que se afirmou acerca das ideologias serem múltiplas e estarem em disputa contínua.

Por fim, Kroskrity (2004) desenvolve cinco níveis de organização a serem considerados ao conceber ideologias enquanto crenças, e que podem orientar o estudo delas: (1) ideologias linguísticas são construídas em relação a interesses de um grupo social específico, representando a percepção sobre língua/gem e discurso; (2) ideologias linguísticas são sempre múltiplas, já que se assentam na experiência social; (3) agentes podem apresentar diferentes níveis de conscientização para com as ideologias linguísticas, devido os diferentes sítios ideológicos nos quais os agentes estão posicionados e a partir dos quais constroem suas ações; (4) as ideologias dos agentes conectam indexicalmente os recursos sociolinguísticos (linguísticos e discursivos) dos agentes a sua experiência sociocultural; e (5) ideologias linguísticas são usadas para criar e representar identidades socioculturais.

Diante da revisão das teorias acerca de letramentos e de suas ideologias linguísticas, analisarei, na seção por vir, um infográfico da UNESCO reconhecendo que a visão de letramento com a qual a UNESCO se filia é construída em sítios ideológicos, que fundamentam o investimento da instituição nas próprias práticas de letramento, bem como os valores axiomáticos atribuídos a elas. Isso posto, sigamos adiante com alguns questionamentos em mente: quais são as ideologias de letramento da UNESCO? São elas favoráveis à participação ativa de agentes sociais nas várias práticas sociais contemporâneas?

3. IDEOLOGIAS SOBRE LÍNGUA(GENS) E LETRAMENTOS EM UM INFOGRÁFICO DA UNESCO



À luz das teorias discutidas acerca de letramentos e de ideologias linguísticas, analisarei, hermeneuticamente (MOITA LOPES, 2013), as concepções de letramento e suas respectivas ideologias linguísticas construídas num infográfico (fig. 1), desenhado para comemorar o 50º aniversário do Dia Internacional de Letramento.

Mesclando textos escritos com textos imagéticos, o infográfico oferece um panorama geral acerca de questões sobre letramento na visão da UNESCO, podendo ser dividido em partes, de acordo com o enfoque: (a) topo – traz arte gráfica/ilustrativa, com slogan 2016 do Dia Internacional de Letramento, e excertos de documentos políticos da UNESCO acerca de letramento; (b) meio – apresenta dados estatísticos sobre o letramento no mundo; e (c) base – textos diversos que incluem linha do tempo com importantes tratados históricos de letramento, desde o primeiro Dia Internacional de Letramento em 1966, e frases que apontam as visões de letramento articuladas pela UNESCO. Lançarei mão dessa divisão para proceder à análise, mas invertendo sua ordem para topo, base e meio, visto que estabeleço uma relação direta entre topo e base por ambas trazerem nelas concepções semelhantes de letramento.

Em termos de composição gráfica, o topo do infográfico (fig. 2) chama a atenção para o tema 'letramento' e para o slogan *Reading the*

Fig. 1: Infográfico 'Dia Internacional do Letramento 2016'

Fonte: Unesco (2016a)

past, writing the future (ler o passado para escrever o futuro) ao colocá-los em posição central e em fonte aumentada, construindo o contexto do infográfico para o leitor. A cor amarela utilizada para escrever tanto a palavra *literacy* quanto a expressão *writing the future* pode indicar uma relação entre elas (já que *Reading the past* aparece escrito em outra cor) e, por sua vez, corroborar o sentido de desenvolvimento e de olhar futuro atribuídos ao fenômeno do letramento, sentido já sugerido na parte do slogan em que se lê *writing the future*.

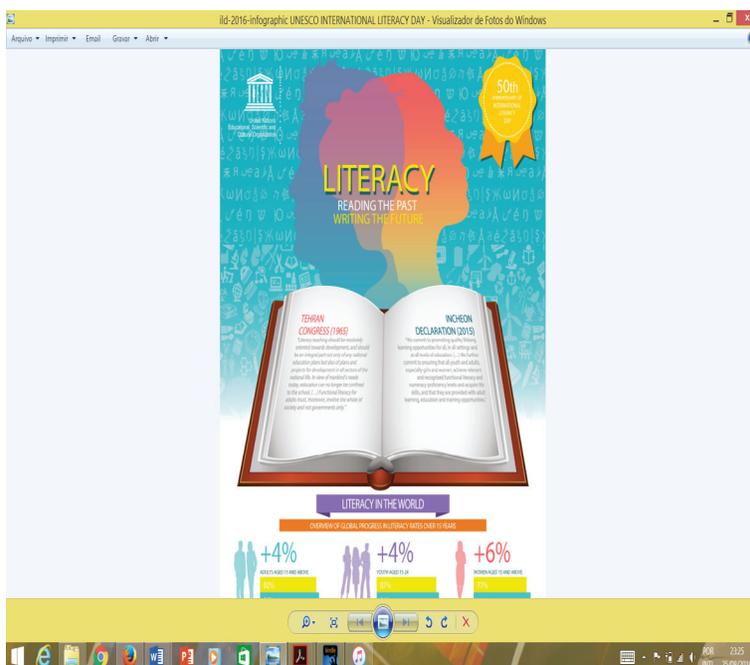


Fig. 2: Topo do infográfico Dia Internacional de Letramento 2016

Fonte: Unesco (2016a)

Adicionalmente, no topo do infográfico (fig. 2), há dois excertos de documentos históricos da UNESCO sobre letramentos, inscritos numa imagem de um livro aberto. Esses documentos – *Tebran Congress* (1965) e *Incheon Declaration* (2015) – parecem ter sido escolhidos para ratificar a ideia contida no slogan de “ler o passado para escrever o futuro”, se considerarmos que o documento de 1965 e o de 2015 estão situados nos pontos extremos da linha histórica do letramento da UNESCO. A ideia, portanto, é que um olhar sobre a história do letramento, situado no tempo e espaço institucional da UNESCO oferece perspectivas para

anos vindouros, numa atitude de reflexão sobre o que se fez e o que pode ser feito no que tange ao letramento.

Um ponto central dos dois documentos é que eles sinalizam concepções de letramento que têm orientado as políticas de letramento internacional da UNESCO. Nos excertos (fig. 2), lemos assim:

Tehran Congress (1965)

Literacy teaching should be resolutely oriented towards development, and should be an integral part not only of any national education plans but also of plans and projects for development in all sectors of the national life. In view of mankind's needs today, education can no longer be confined to the school. (...) Functional literacy for adults must, moreover, involve the whole of society and not governments only (UNESCO, 1965, p. 7, grifo nosso)

e

Incheon Declaration (2015)

We commit to promoting quality lifelong learning opportunities for all, in all settings and at all levels of education. (...) We further commit to ensuring that all youth and adults, especially girls and women, achieve relevant and recognized functional literacy and numeracy proficiency levels and acquire life skills, and that they are provided with adult learning, education and training opportunities (UNESCO, 2015a, p. iv, grifo nosso)

A partir da leitura, observamos que é explícita a concepção de letramento funcional (STREET, 1984 2003, 2014 [1996]) que embasa as políticas de letramento da UNESCO. A referência ao letramento funcional em ambos os documentos, produzidos em contextos temporalmente distantes, faz transparecer que tal concepção de letramento está entranhada nas políticas da UNESCO em todo seu percurso, e que tem permanecido estável numa perspectiva diacrônica. Sem negar a presença dessa visão de letramento funcional no infográfico, discordo que ela tenha se conservado estável e inalterada. A meu ver, a seleção dos excertos para compor o infográfico esconde as mudanças na concepção de letramento que ocorreram no decorrer dos tempos (WAGNER, 2011). Por exemplo, o relatório final do Congresso de Teerã (1965), além da perspectiva de letramento funcional, focava a erradicação do “iletramento” (UNESCO, 1965; WAGNER, 2011). Por detrás desse pensamento está a ideologia que classifica e divide agentes letrados dos iletrados, construindo a noção de ‘letrado’ a partir do domínio da escrita e da leitura legitimado na escola – concepção que se tinha entre os anos 1950 e 1960 (UNESCO, 2005) – e, por seu turno, excluindo formas alternativas de letramento. Essa ideologia de irradicação aparece de modo mais marcante no documento de 1965 (apesar de ter sido apagada nele), se comparado ao de 2015.

Salta aos olhos, ainda, a referência que o segundo excerto faz a um letramento funcional que seja reconhecido e relevante. O sentido que os termos

“relevant” e “recognized” parecem assumir no excerto pode legitimar letramentos hegemônicos, por exemplo, os letramentos escolares, tomando-lhes, única e exclusivamente, como sendo relevantes e reconhecidos socialmente. Pode até ser que sejam reconhecidos e relevantes, mas há também outros letramentos que, embora não sejam socialmente reconhecidos ou prestigiados, são relevantes para os agentes em suas práticas. Logo, a ideia de se legitimar alguns letramentos em detrimento de outros fortalece ideologias de exclusão e, por seu turno, relações de poder opressoras, ao hierarquizar e classificar letramentos com base em critérios de relevância e de reconhecimento social, além de rotular agentes em letrados (aqueles que têm letramentos hegemônicos) e iletrados (aqueles que detêm letramentos marginalizados). A esse respeito, compreendo que reconhecimento e relevância são aspectos construídos no contexto das interações nas práticas sociais, com seus agentes participantes, sendo fundamental que se questione, criticamente, o que constitui um letramento reconhecido e relevante, e relevante para quem.

Em relação ao letramento funcional, o problema, como afirma Street (1984; 2014 [1996]), é que ele ofusca a relação entre um letramento particular e seus pressupostos políticos e ideológicos. O letramento funcional assume, assim, um tom neutro e tecnicista, sendo concebido como técnica ou instrumento para agir no mundo social, independente dos sítios ideológicos onde os agentes se encontram; independente de suas crenças e percepções que orientam suas ações; independente do contexto social.

Reforça essa ideia funcionalista o emprego de palavras como “acquire”, “skills” e “training” nos excertos, que tomam o letramento como uma caixa de ferramentas com seu manual passo-a-passo de como utiliza-las. A ideologia aí pressupõe que, uma vez em posse dessas ferramentas, técnicas ou habilidades, é possível realizar tarefas para o desenvolvimento.

Ainda, é notória a relação entre letramento funcional e desenvolvimento nas políticas de letramento da UNESCO (STREET, 1984) presente naquela concepção de ensino do letramento como treinamento para se adquirirem técnicas. Nessa visão, o desenvolvimento ocorre quando as técnicas são dominadas, segundo se depreende da leitura dos seguintes excertos: “Literacy teaching should be resolutely oriented towards development” e “plans and projects for development in all sectors of the national life”. Tem-se aí uma ideologia de que letramento sempre traz desenvolvimento. Em termos linguísticos, o uso da língua/gem nas práticas de letramento é garantia de desenvolvimento, de se conseguir agir nos mundos sociais. Talvez isso explique o slogan *Reading the past, writing the future*, como se olhar para o passado bastasse para desenhar futuros sociais.

Nos termos discutidos, pode-se chegar à conclusão de que o letramento funcional se trata de uma variante do modelo autônomo de letramento (STREET, 1984; 2003, 2014 [1996]), já que retrata o letramento como processo dado, naturalizado, em vez de prática social; como processo de aquisição de habilidades de base cognitiva, independente dos contextos sociais, das relações de poder e das disputas ideológicas. Destarte, serve mais para reproduzir desigualdades sociais do que construir projetos de emancipação dos agentes.

Essa concepção autônoma de letramento está assentada sobre ideologias linguísticas que avaliam a língua/gem como instrumento homogêneo e transparente, imbuída de neutralidade. Avaliada dessa maneira, a língua/gem é constituída, imaginariamente, num vácuo social, e está a serviço de quem a queira utilizar, a despeito de suas posições e identidades sociais. Não há nela nenhum sinal de disputa. A despolitização da língua/gem que se pretende, da perspectiva do letramento funcional ou autônomo, portanto, é nociva a um projeto de letramento crítico que visa a educação crítica dos agentes para agir, responsavelmente, nos mundos sociais, desenhando e redesenhando projetos, com recursos semióticos (des/re)construídos e ressignificados nas (inter)ações sociais.

Paralelamente à concepção de letramento autônomo-funcional, os excertos analisados mostram marcas tímidas de um modelo ideológico de letramento. Quando se lê nos excertos "but also of plans and projects for development in all sectors of the national life" e "We commit to promoting quality lifelong learning opportunities for all, in all settings", nota-se uma visão de letramento projetada para todas as esferas da vida social, aproximando-se, assim, da abordagem dos Multiletramentos, com sua proposta de empoderar agentes para agir no mundo do trabalho, no mundo cívico e para participar da vida pública (COPE e KALANTZIS, 2000; GRUPO NOVA LONDRES, 1996). Ratifica essa ideia a referência que se faz, nos dois excertos, ao letramento que não se restringe ao ambiente escolar, por exemplo, quando se lê "and should be an integral part not only of any national education plans but also of plans and projects for development in all sectors of the national life.". Também, quando no ambiente escolar, o letramento deve abranger "all levels of education". A ilustração no topo do infográfico (fig. 2) parece contradizer essa afirmação, já que traz uma representação imagética de um homem e de uma mulher jovens/adultos sobrescrita pelo tema "literacy" e pelo slogan "Reading the past, writing the future". Constrói-se, pois, um sentido de letramento voltado para jovens e adultos, o que é reforçado ao se ler "We further commit to ensuring that all youth and adults". Não há nenhuma representação escrita ou imagética acerca de educação infantil, por exemplo.

Outros excertos também se aproximam de uma perspectiva ideológica dos letramentos ou dos multiletramentos. No excerto *Tebnan Congress (1965)*, por exemplo, percebe-se uma atitude responsiva à conjuntura sociohistórica da época, quando se lê "In view of mankind's needs today". Embora o contexto desse excerto esteja 50 anos distante do contexto atual, o advérbio de tempo "today", des/relocado para um texto de 2016, parece atualizar o termo, e reconstruir o sentido de responsividade em relação às práticas de letramento contemporâneas da UNESCO.

Sublinho, ainda, a interpelação que se faz a toda a sociedade, e não apenas ao governo, para se engajar com as práticas/eventos¹ de letramento, como podemos ler em "Functional literacy for adults must, moreover, involve the whole of society and not governments only". Parece haver aí a construção de uma política de solidariedade; uma conscientização coletiva de assumir, ativamente, a responsabilidade pelo letramento. Certamente, cabem aqui outras interpretações possíveis que deixaremos a cargo do leitor².

Tendo em vista que o documento *Incheon Declaration (2015)* está orientado para uma visão de educação voltada para questões de acesso, equidade, igualdade, inclusão e oportunidades de aprendizagem contínua de qualidade (UNESCO, 2015a), é possível compreender o tom inclusivo dessa política de letramento, como se observa na frase "We further commit to ensuring that all youth and adults, especially girls and women". A inclusão é abarcada na propriedade de multiculturalidade, pela ótica dos multiletramentos. Em se tratando de grupos marginalizados, como mulheres, a proposta crítica só se torna real se esses grupos forem, de fato, incluídos socialmente, ou seja, se eles tiverem suas vozes ouvidas e autorizadas para participar na/da construção de discursos emancipatórios, em vez de serem apenas inseridos. Definitivamente, a concepção de letramento autônomo legitima mais uma proposta de inserção do que de inclusão, visto que para se incluir deve se levar em conta o contexto social dos agentes.

A análise que fiz do topo do infográfico, acerca de concepções de letramento e de ideologias linguísticas, pode ser relacionada também à investigação da base do infográfico. A base do infográfico se ocupa de construir sentidos em torno da história do letramento da UNESCO, nos últimos cinquenta anos, como sugere o subtítulo dessa seção "50 years of literacy". Os sentidos são, portanto, construídos por meio de uma linha do tempo que traça o percurso do letramento, desde o

1. Embora compreenda práticas e eventos de letramento como coisas diferentes (STREET, 2003; 2014 [1996]; LEUNG e STREET, 2012), não me interessa aqui focar na distinção dos conceitos. Tomarei ambos como contextos de letramento.

2. *Food for thought*: Quais as implicações de se retirar do governo a responsabilidade única pelo letramento de adultos, em particular, e compartilhá-la com a sociedade?

ano de 1965 até 2015, incluindo, nesse intervalo, os anos de 1970, 1990, 2000 e 2010. Como se observa na figura 3, utiliza-se a imagem de um lápis para compor a reta da linha do tempo. A escolha do lápis parece apontar para uma concepção de letramento limitada à escrita e a seu par consagrado, a leitura. Essa ideia é reiterada em outras partes dessa seção do infográfico. Ainda descrevendo a linha do tempo, respectivo a cada ano, há textos e imagens que, conjuntamente, elaboram a concepção de letramento. Analisarei, neste momento, as seis marcações na linha do tempo relativas aos anos de 1965, 1970, 1990, 2000, 2010 e 2015.



Fig. 3: Base do infográfico 'Dia Internacional de Letramento 2016'

Fonte: Unesco (2016)

Na ordem cronológica, a primeira marcação do infográfico se refere ao ano de 1960, apontado como o ano do *World Conference of Ministers on the Eradication of Illiteracy* (UNESCO, 1965). O nome do evento já evidencia a ideologia de erradicação do "iletramento", com o pressuposto de que há letrados e iletrados, tomando a escrita e a leitura como parâmetro. Reforçam esse pensamento as palavras "reading",

"writing", "arithmetic", bem como as letras "a, b, c" grafadas próximas do que aparenta ser um quadro-negro, que registra a fórmula matemática $2+2=4$. A concepção de letramento é aí reduzida à escrita e à leitura, que, na visão de Street (2014 [1996]), se refere aos 3R's (*reading, writing, arithmetics*) como sinônimos de letramento.

Na segunda marcação na linha do tempo, década de 1970, faz-se referência à *Persepolis Declaration* (UNESCO, 1975), associada à citação que advoga letramento como "[...] a contribution to the liberation of man and woman, and their full development" (UNESCO, online, 2016). Estabelece-se, pois, uma relação entre letramento e exercício da liberdade ou emancipação social, indexalizada pelo termo "liberation", e também o pensamento de letramento e de igualdade social, ao se fazer menção ao homem e à mulher. Nessa citação, portanto, letramento é via de acesso à igualdade e à liberação social. A concepção de letramento é articulada explicitamente por meio da imagem que mostra uma banca onde aparece a inscrição "functional literacy for social and economic development". Na imagem, faz-se alusão a pessoas de braços levantados, com vários tons de cor de pele, como se elas estivessem em um protesto político, e sobre a banca há uma faixa na qual se lê "freedom". Ainda na imagem, há um braço que "sai" da banca segurando um megafone. Isso reforça a representação almejada de letramento como acesso para liberdade, emancipação; um ato político para desenvolvimento cidadão.

Existe aí uma incongruência entre os objetivos preteridos e a concepção de letramento funcional/autônoma defendida. A perspectiva de letramento funcional com base na escrita, na leitura e na matemática é insuficiente para levar a cabo projetos que educam agentes para agir, criticamente, nos mundos sociais, por serem limitadoras no que tange às possibilidades de letramento, e estarem fundamentadas sobre ideologias linguísticas de neutralidade, objetividade e independentes de contexto social. A própria imagem da banca, além de trazer inscrita a expressão 'letramento funcional', reafirma tal concepção ao trazer uma seta apontando para a ilustração logo abaixo, aquela (que vimos anteriormente) do quadro-negro com fórmula matemática, e a escrita das palavras "reading", "writing" e "arithmetics".

Reportando-se aos anos entre 1990 e 2000, a terceira marcação menciona tanto a *World Declaration on Education for All* (UNESCO, 1990), quanto a *Hamburg Declaration on Adult Learning* (UNESCO, 1997), e traz um texto³ que retrata o letramento como habilidade necessária e fundante de outras habilidades. Também,

3. O texto afirma o seguinte: "The basic learning needs of youth and adults are diverse and should be met through a variety of delivery systems. Literacy programmes are indispensable because literacy is a necessary skill in itself and the foundation of other life skills" (UNESCO, online, 2016).

a citação reconhece a diversidade de necessidades de aprendizagem de jovens e adultos que demandam, na mesma medida, uma variedade de sistemas de entrega, nesse caso, de ensino. A respeito dessa concepção de letramento, percebemos algumas mudanças atinentes a programas de letramento, uma perspectiva mais plural e que poderia abranger vários letramentos. A pluralidade é apresentada, também, na imagem de três círculos que se interseccionam (fig. 3), concernentes aos ambientes formal, informal e não-formal de aprendizagem. Essa é outra mudança na concepção de letramento, se comparada com aquelas da primeira e da segunda marcações, que desvincula letramento de contextos meramente escolares.

Ainda, com base na imagem (fig.3) sobre os quatro pilares da educação do século XXI (UNESCO, 1998, 2010 [1996]), a UNESCO (2010 [1996]) desenvolve uma compreensão de letramento estruturada em torno de competências construídas a partir de quatro pilares educacionais, a saber, (1) aprender a conhecer, (2) aprender a fazer, (3) aprender a conviver e (4) aprender a ser⁴. Essa compreensão de letramento em termos de competências reaparece em outro momento da seção do infográfico em foco. Entendo que é uma compreensão conflitante com o texto que figura ao lado da imagem, que retrata letramento como conjunto de habilidades. O uso intercambiado das palavras⁵ “habilidades” e “competências” parece sugerir que elas são tomadas enquanto sinônimos, mas prefiro considerar que seja o caso de mais uma mudança na concepção de letramento nas políticas educacionais da UNESCO, ao longo dos cinquenta anos. Sendo assim, ‘habilidades’ seria o termo relacionado à concepção funcional de letramento, enquanto falar em ‘competências’ se adequaria à concepção ideológica. Isso porque ‘habilidades’ podem ser entendidas como meros

-
4. Segue uma explicação sobre os quatro pilares: “[1] Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida; [2] Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho; [3] Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz; [4] Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. [...]” (UNESCO, 2010, p. 31)
 5. Distinguirei habilidade de competência, tomando a primeira num sentido de funcionalidades, de técnicas adquiridas, ao passo que a segunda diz respeito à “[...] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999), e envolve tomada de decisão, mobilização de recursos e o saber agir (DIAS, 2010).

procedimentos técnicos que, sem as competências, não constroem usos sociais. Logo, tornam-se necessários a mobilização de saberes e de esquemas sociais para articular habilidades variadas na performance de tarefas sociais (GARCIA, *online*).

Na quarta marcação na linha do tempo, vemos que no ano 2000 ocorreu o *Dakar Framework for Action: Education for All* (UNESCO, 2000) que orienta as políticas de letramento da UNESCO para questões de inclusão e equidade, como se observa da citação: “Achieving 50% improvement in levels of adult literacy by 2015, especially for women, and equitable access to basic and continuing education for all adults.” (UNESCO, 2016). Nesse trecho, a inclusão está voltada, especialmente, para mulheres, e o acesso, voltado para educação básica e continuada.

Além da inclusão e do acesso enquanto aspectos que caracterizam letramento, advoga-se ainda uma visão autônoma de letramento que se relaciona com desenvolvimento e benefício. Isso pode ser inferido da seguinte citação: “Literacy carries profound individual and social benefits” (UNESCO, 2016, *online*). O verbo ‘carregar’ (“*carries*”) aí dá sentido de que os benefícios são inerentes ao letramento, isto é, estão contidos nele, quando, na verdade, os benefícios são construídos socialmente. Assim, não existe garantia de que letramentos resultam em benefícios sociais e individuais para os agentes, sem que o contexto social seja levado em consideração.

Do ano de 2010 em diante, e com projeções para o ano de 2030, são mencionados no infográfico (fig. 3) os eventos “UN Literacy Decade (2003 – 2012)” e “Incheon Declaration”, que reafirmam aspectos de inclusão e de educação equitativa nas políticas de letramento da UNESCO. Isso se evidencia na citação que aparece associada ao “Incheon Declaration” que lê “towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all”. Também, é reportado o alvo de desenvolvimento sustentável 4.6 do programa “Education 2030” que tem por meta “ensure that all youth and a substantial proportion of adults, both man and women, achieve literacy and numeracy” (UNESCO, 2015a, p. 8). Nessa citação, a referência à “literacy” em conjunto com “numeracy” parece apontar para a concepção de letramento enquanto prática de escrita e leitura, no modelo dos 3 R’s (escrita, leitura e cálculo).

Outra concepção de letramento construída nessa parte do infográfico pode ser deduzida a partir da imagem de uma escada com indivíduos que representam, em cada degrau, um estágio do desenvolvimento humano – infância, juventude e vida adulta. Por meio desse texto imagético, fica subentendida uma concepção que sinaliza a relação entre letramento e desenvolvimento, nos termos já discutidos anteriormente. Na escada, está inscrito um texto que afirma “literacy as the

foundation of lifelong learning (...) is part of a wider set of key competencies needed for sustainable development”, outra vez ratificando a relação causa-efeito entre letramento e desenvolvimento. O desenvolvimento, nesse caso, é visto como promessa ou garantia do letramento; portanto, uma concepção de letramento autônomo.

Um último comentário tem a ver com a concepção de letramento mais atual nas políticas da UNESCO, conforme se observa na imagem posta na posição central (fig. 3), que traz três jovens de raças e gêneros diferentes, segurando um cartaz que se lê “literacy = social practice”. Acima dos jovens está uma inscrição que diz “literacy for all”, e abaixo deles, um retângulo de cor laranja emoldura o texto “literacies = context-sensitive and learner-centered provision”. Ao lado da imagem, encontram-se tidadas as palavras e expressões ‘equity’, ‘development’, ‘cultural identity’, ‘human rights’ e ‘citizenship’. Em conjunto, esses textos escritos e visuais evidenciam uma concepção plural de letramento, daí letramentos, enquanto prática social; portanto, sensível ao contexto social. Da perspectiva do letramento escolar, letramento é um processo centralizado no aprendiz. Ainda, fica manifesto que essa é uma concepção de letramento pautada na inclusão – por exemplo, de mulheres e homens, de negros e brancos – e que focaliza equidade, desenvolvimento, identidade cultural, direitos humanos e cidadania.

Essa última concepção de letramento analisada se aproxima do modelo ideológico, se consideramos a referência que faz ao contexto social, o reconhecimento de letramentos, e a promoção da cidadania e dos direitos humanos, por exemplo. Contudo, não pode ser considerada letramento ideológico *de facto*. Não há como advogar para si uma concepção de prática social sem que sejam problematizadas as assunções ideológicas de letramento, isto é, as visões particulares de mundo que estão em disputas no intento de uma prática de letramento se sobrepôr às demais (STREET, 2003). A fim de se reivindicar um modelo de letramento ideológico, é preciso que se questionem as relações de poder estanciadas nas próprias práticas e eventos de letramento, atentando para os posicionamentos dos agentes nelas.

Analisando, num relance, a parte do meio do infográfico (fig. 4), observa-se o uso de estatística⁶ para mensurar o nível de letramento global, e dar um panorama do progresso do letramento no mundo, como sugerem os subtítulos “Overview of global progress in literacy rates over 15 years” e “Important progress in literacy rates for

6. A geração de dados estatísticos é um importante ofício da UNESCO, que, cooperando com outras agências, fornece-lhes esses dados sobre letramento para compor o Índice de Desenvolvimento Humano (HDI) do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (UNDP) e relatórios de desenvolvimento do Banco Mundial e da UNICEF (WAGNER, 2011). Sobre o IDH, cf. <http://hdr.undp.org/en/content/human-development-index-hdi>.

youth by country". Nessa seção mediana do infográfico, sob o título "Literacy in the world", gráficos e textos escritos legitimam a relação causa-efeito entre letramento e desenvolvimento que pode ser percebida, por exemplo, a partir do emprego do substantivo "progress", que estabelece sinônimo com 'desenvolvimento'. Os gráficos também ratificam a ideia de progresso/desenvolvimento ao trazer dados, para citar um, que mostram que a taxa de letramento de mulheres com idade igual ou acima de 15 anos cresceu em 6%, entre os anos 2000 (77%) e 2015 (83%).

Sustentando o argumento de que letramento resulta em desenvolvimento, há, ainda, um texto que enfatiza o crescimento global de 91% nas práticas de letramento de jovens, conforme se lê em "Since 2000, literacy among youth (aged 15 – 24 years) has risen steadily to 91% globally, thanks to better access to schooling and compulsory education [...]" (UNESCO, 2016, online). Nesse excerto, o acesso ao letramento (tomamos aqui por *schooling*) é apontado como principal fator de desenvolvimento. Eis aí uma perspectiva de letramento autônomo já discutida em diversos momentos neste artigo.

Na parte do meio do infográfico, vemos que a concepção de letramento autônomo, isto é, letramento como garantia de desenvolvimento a despeito do contexto social, compartilha da visão de que existe um "iletramento" a ser combatido. Isso pode ser lido nos subtítulos "Global illiterate population" e "Youth illiterate population". Assim, letramento é tomado como letramento da letra, isto é, o domínio da escrita em sua variante formal escolar, e concebido numa ideologia linguística de língua/gem homogênea.

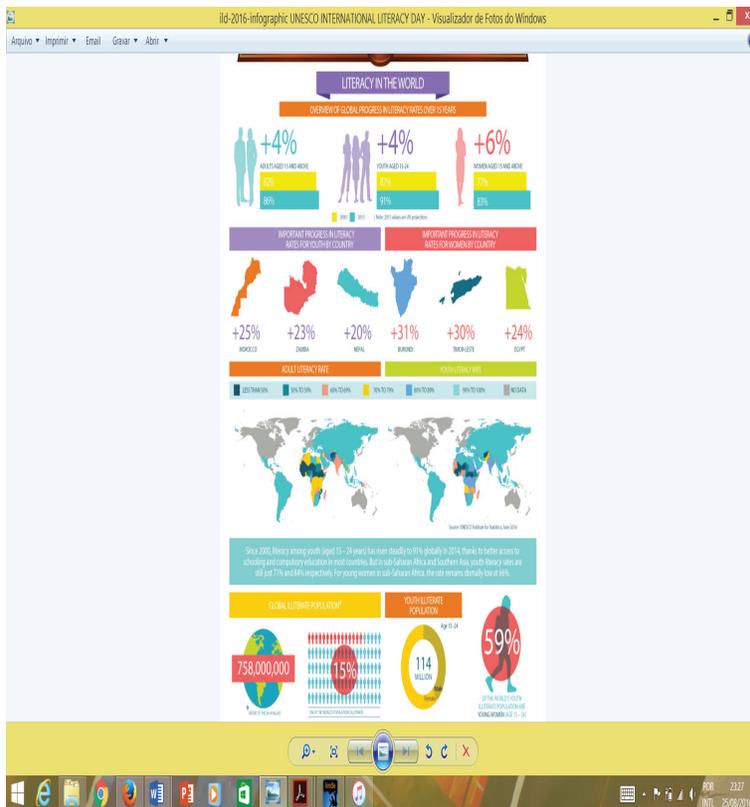


Fig. 4: Meio do infográfico Dia Internacional de Letramento 2016
Fonte: Unesco (2016a)

Um último olhar sobre o infográfico, no tocante à historicização das concepções de letramento nas políticas da UNESCO nos últimos cinquenta anos, nos permite visualizar algumas mudanças nessas concepções, não tão lineares e transparentes como supõem ser. As mudanças às quais me refiro já foram discutidas ao longo da análise, e estão resumidas no quadro 1 abaixo.

Quadro 1: Mudanças de concepção de letramento de 1965 – 2015 segundo infográfico (UNESCO, 2016)

| Antes | Depois |
|--|--|
| Letramento em contexto formal (geralmente escolar) | Letramentos que se interseccionam em contextos formal, informal e não-formal |

| | |
|--|---|
| Perspectiva singular de letramento; letramento da escrita/leitura. | Perspectiva plural de letramento; letramentos. |
| Letramento enquanto conjunto de habilidades. | Letramento enquanto competências. |
| Letramento funcional/autônomo; independente do contexto social. | Letramento como prática social/ideológico; sensível ao contexto social. |

Essas mudanças, que abrangem tanto um modelo autônomo quanto um modelo ideológico de letramento, não caracterizam uma quebra de paradigma, como se um paradigma fosse encerrado e se inaugurasse um novo; antes, são mudanças ambivalentes, paradoxais. Elas invocam ideologias contraditórias que estão constantemente em disputas. Exemplo disso são as lutas ideológicas travadas entre a concepção de letramento funcional/autônomo e a concepção de letramento ideológico, a primeira tentando impor-se sobre a segunda. Outro modo de colocar isso é pensar o letramento da escrita/leitura e sua luta ideológica para marginalizar outros letramentos.

Quando afirmo que as mudanças na concepção de letramento da UNESCO não são lineares nem transparentes, quero sublinhar as contradições ideológicas que as embasam, o que me faz compreender que, apesar de a UNESCO levantar a bandeira de letramento como prática social, o que se tem, na verdade, é uma perspectiva de letramento funcional/autônomo. Meu pensamento converge com o de Street (1984) quando, em sua análise de campanhas da UNESCO, assevera que, embora mudanças na ideia sobre letramento tenham acontecido, preservou-se “o conceito de letramento ‘funcional’, simplesmente ‘ampliando’ a definição para fazê-la aceitável para radicais, assim como para conservadores” (STREET, 1984, p. 188, ênfase do autor.).

Para sumarizar a análise, a concepção de letramento, construída no infográfico, e que reveste as políticas educacionais da UNESCO, diz respeito ao letramento funcional/autônomo que, ao mesmo tempo que se pretende responsivo a questões sobre diversidade, cidadania, identidades culturais e direitos humanos, orienta suas práticas segundo ideologias que avaliam língua/gem de uma perspectiva homogênea e legitimadora de variantes linguísticas formais, dissociadas do contexto social e assumidas como neutras.

Finda a análise, avancarei para a seção final construindo mais reflexividades, com um questionamento em mente: qual seria uma concepção de letramento para a UNESCO que seja mais responsiva à diversidade de práticas de letramento, num contexto internacional?

4. REFLEXIVIDADES E PERSPECTIVAS

Embora eu não conceba as ações de olhar ou ler o passado e escrever o futuro numa perspectiva autônoma, como se fosse possível estabelecer metas de desenvolvimento a partir do olhar retrógrado, e, a despeito dos contextos sociais, ter a garantia de que serão alcançadas, penso que a leitura do passado pode ser compreendida em termos de reflexividade. Nesse sentido, numa perspectiva de letramento ideológico, ressignifico o slogan “Reading the past, writing the future” (UNESCO, 2016) de modo que ‘ler o passado’ possa ser compreendido como ‘historicizar para criticar ou problematizar’ à luz das contingências sociohistóricas, e, assim fazendo, escrever não apenas um, mas vários futuros. Neste ponto, podemos refletir juntos sobre uma concepção de letramento para a UNESCO que seja mais responsiva à diversidade de práticas de letramento, num contexto internacional, e que lhe permita implementar mudanças necessárias para a formação crítica dos agentes sociais.

Entendo que, para vislumbrar mudanças e futuros, a UNESCO precisa abrir mão de uma concepção de letramento funcional/autônoma em favor da concepção de letramento ideológico ou de multiletramentos. Isso implica em ser responsivo à multiplicidade de contextos e à gama de linguagens/semioses existentes. Assim, as práticas de letramentos devem levar em conta os contextos onde essas práticas ocorrem, quem são os agentes, as atividades demandadas nas práticas sociais, as atividades que esses agentes desejam realizar, e quais recursos linguístico-semiótico eles já dispõem ou precisam dispor para realizar as atividades. Precisam, também, levar em consideração as ideologias sobre língua(gens) dos participantes bem como os letramentos e, conseqüentemente, as relações de poder que tais ideologias contribuem para legitimar e/ou abalar.

É importante ter em mente que linguagens e semioses diferentes possibilitam construir sentidos, significados diferentes (KRESS, 2015; LEMKE, 2012). Daí práticas de letramento que focam única e exclusivamente a escrita são limitadoras para/no processo de significação, considerando que a escrita sozinha não dá conta de todo esse processo. Faz-se necessário que outras linguagens e semioses sejam combinadas à escrita, por exemplo, para ampliar as possibilidades de produção de significado.

Isso nos leva a outro ponto importante a ser considerado pela UNESCO em seus programas de letramento que é a desconstrução da ideia de erradicar o “iletramento”. Essa ideia de erradicação, conforme vimos, toma a escrita como padrão, e classifica agentes em letrados e iletrados. Na perspectiva de letramentos ou multiletramentos, temos que todos os agentes possuem algum tipo de letramento, e,

portanto, se localizam em posicionamentos múltiplos ao longo de *continuum* de níveis de letramentos sempre móveis. Isso porque os níveis de letramentos só podem ser avaliados a partir do domínio que (não) temos dos recursos semióticos necessários para (inter)agir em práticas sociais situadas. Nesse sentido, a releitura que fazemos dos dados estatísticos da UNESCO é que, globalmente, muitos agentes não tem o letramento da escrita, o que não os torna agentes iletrados. Certamente, eles são letrados em outras práticas nas quais a escrita seja dispensável.

Finalmente, e de grande relevância para a formação crítica dos agentes, chamamos a atenção para a problematização das ideologias linguísticas sobre as quais as práticas de letramento se apoiam. Esse é outro aspecto do letramento ideológico ou letramento crítico que diz respeito a questionar pressuposições e naturalizações dos discursos. Num viés crítico, problematizam-se as relações de poder tidas como naturais, os discursos que habitam o senso-comum e as ordens legitimadas. Pensando nas disputas entre letramento autônomo e letramento ideológico, pode-se questionar a centralidade da escrita sobre outras linguagens e semioses, ou ainda a concepção homogênea de língua/gem e a hegemonia da norma culta padrão. A problematização desestabiliza sentidos já-postos e lança olhares alternativos e não-pensados.

A criticidade é vital para a produção de significados pelos agentes, quando eles estão diante de escolhas sobre língua/gens que utilizarão nos processos de design e redesign na produção de significados. É a criticidade que despertará a consciência desses agentes quanto à responsabilidade que eles têm para com suas escolhas (OLIVEIRA e SZUNDY, 2014); uma conscientização que promova escolhas responsáveis. É a criticidade, portanto, que informará os agentes sobre suas ideologias linguísticas na construção dos significados nos mundos sociais.

PALAVRAS FINAIS

Neste estudo, busquei fazer uma análise das políticas de letramento da UNESCO que mostrasse as concepções de letramento invocadas, para então problematiza-las, e pensar alternativas de letramento que se alinhassem a um projeto de formação de agentes para (inter)agir nas práticas sociais, no cenário internacional.

Refletindo a partir da análise, compreendo que uma concepção de letramento ideológico ou de multiletramentos parece ser mais responsiva aos contextos socioculturais onde programas de letramento da UNESCO são desenvolvidos, dando conta das diferentes contingências e língua/gens disponíveis. Essa concepção

está assentada em ideologias que tomam a língua/gem numa perspectiva plural, heterogênea e crítica, e substitui aquela concepção funcional/autônoma que ainda reveste as políticas de letramento da UNESCO.

Por fim, diferente do que as políticas de letramento da UNESCO atuais sugerem, letramentos não garantem futuros sociais. Em vez disso, aventa-se que letramentos tornam futuros possíveis. Se se tornarão realidade ou não, dependerá dos modos como os letramentos serão desenvolvidos em cada contexto em particular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRIGGS, C. (1998). "You're a liar – you're just like a woman!" Constructing dominant ideologies of language in Warao men's gossip. In: SCHIEFFELIN, BAMBI B., WOOLARD, K. A. & KROSKRITY, PAUL V. (Eds.). *Language ideologies practice and theory*. Oxford: Oxford University Press, p. 229-255.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Routledge.
- DIAS, I. S. (2010). Competências em educação: conceito e significado pedagógico. In: *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, vol.14, n. 1, jan./jun. 2010, p. 73-78. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08>> Acesso em: 01 nov. 2016.
- FREIRE, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. (2013). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. 6. ed. RJ: Paz e Terra.
- GARCIA, L. A. M. Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso? In: *Educação pública, online*. Disponível em <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0023e.html>> Acesso em: 21 nov. 2016.
- GEE, J. P. (1996 [1990]). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. 2. ed. Londres: Falmer.
- GRUPO NOVA LONDRES. (1996). A pedagogy of literacies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, vol. 66, n. 1. Disponível em <<http://www.sfu.ca/~decaste/newlondon.htm>> Acesso em: 25 ago. 2016.

- KRESS, G. Semiotic work: Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality. In: *AILA Review*, 28, 2015, p. 49-71.
- KROSKRITY, P. V. (2004). Language ideologies. In: DURANTI, A. (Ed.). *A Companion to Linguistic Anthropology*. Blackwell Publishing, p. 496-517.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (2006). *New literacies, everyday practices and classroom learning*. Open University Press.
- LEMKE, J. L. (2012). Multimedia and discourse analysis. In: GEE, J. P.; HANDFORD, M. (Eds.). *The Routledge handbook of discourse analysis*. London/New York: Routledge.
- LEUNG, C.; STREET, B. (2012). Linking EIL and literacy: theory and practice. In: ALSAGOFF, L.; MACKAY, S. L.; HU, G. e RENANDYA, W. A. (Eds.). *Principles and practices for teaching English as an International Language*, chapter 6. London/New York: Routledge. Kindle Edition.
- MOITA LOPES, L. P. (2013). Ideology in research methodology. In: CHAPELLE, C. A. (Ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. 1ed. New York: Wiley Blackwell, p. 1-6.
- OLIVEIRA, M. B. F.; SZUNDY, P. T.C. (2014). Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2), ago./dez. pp. 184-205.
- PERRENOUD, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- PHILIPS, S. U. (2004). Language and social inequality. In DURANTI, A. (Ed.). *A Companion to Linguistic Anthropology*. UK: Blackwell Publishing, p. 474-495.
- ROJO, R. (2013). Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 13-36.
- ROJO, R. (2012). Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial.
- STREET, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5 (2), p. 77-91.
- STREET, B. (2014 [2006]). *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola.

- STREET, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. US: Cambridge University Press.
- STREET, B. Autonomous and ideological models of literacy: approaches from New Literacy Studies. *Online*. Disponível em <http://www.philbu.net/media-anthropology/street_newliteracy.pdf> Acesso em: 25 ago. 2016.
- SZUNDY, P. T. C. Language ideologies on English as a Lingua Franca: conflicting positions expressed by undergraduate students in Brazil [mimeo].
- SZUNDY, P. T. C. (2016). The commodification of English in Brazilian public universities: language ideologies entextualized in the scope of the program English without Borders. *Revista da Anpoll*, nº 40, Florianópolis, jan./jun. p. 101-114. Disponível em <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/viewFile/1020/850>> Acesso em: 23 ago. 2016.
- UNESCO. International Literacy Day 2016 infographic. *Online*, 2016. Disponível em <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/images/ild-2016-infographic.jpg>> Acesso em: 25 ago. 2016.
- UNESCO. Education 2030: Incheon declaration and Framework for action – Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. *Online*, 2015a. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278e.pdf>> Acesso em: 22 ago. 2016.
- UNESCO. Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. *Online*, 2015b. Disponível em <<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>> Acesso em: 23 ago. 2016.
- UNESCO. (2010 [1996]). *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO.
- UNESCO. (1998 [1996]). *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Trad. José Carlos Eufrazio. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO.
- UNESCO. (2005). Understandings of literacy. In: _____. *Education for all: Literacy for life*. *Online*, p. 147-159. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf>> Acesso em: 23 ago. 2016.

UNESCO. (2000). The Dakar framework for action. *Online*. Disponível em <<http://www.unesco.org/carneid/dakar.pdf>> Acesso em 23 ago. 2016.

UNESCO. (1997). Hamburg declaration on adult learning. *Online*. Disponível em <<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5eng.pdf>> Acesso em: 29 ago. 2016.

UNESCO. (1990). World declaration on education for all. *Online*. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf>> Acesso em: 23 ago. 2016.

UNESCO. (1975). Persepolis declaration. *Online*. Disponível em <http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/PERSEP_E.PDF> Acesso em: 23 ago. 2016.

UNESCO. (1965). World conference of ministers of education on the eradication of illiteracy: final report. *Online*. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001263/126383EB.pdf>> Acesso em: 23 ago. 2016.

VOLOSHINOV, V. (1999 [1929]). *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira 9 ed. São Paulo: Editora Hucitec.

WAGNER, D. A. (2011). What happened to literacy? Historical and conceptual perspectives on literacy in UNESCO. *International Journal of Educational Development*, vol. 31, n. 3, p. 319-323.

WOOLARD, K. A. (1998). Introduction. In: SCHIEFFELIN, B. B.; WOOLARD, K. A. e KROSKRITY, P. V. (Eds.). *Language ideologies: practice and theory*. Oxford: Oxford University Press, p. 3-47.

Recebido: 21/11/2016

Aceito: 02/08/2017