



O DIREITO FUNDAMENTAL AOS LETRAMENTOS: ASPECTOS FILOSÓFICOS, JURÍDICOS E LINGUÍSTICOS

Carlos André Maciel Pinheiro Pereira¹

Dayveson Noberto da Costa Pereira²

RESUMO

Este artigo investiga o direito fundamental aos letramentos enquanto desdobramento do direito à educação. A análise realizada é interdisciplinar, exploratória, qualitativa, com aplicação do método indutivo em pesquisa documental e bibliográfica. Identifica que os direitos humanos fundamentais estão vinculados à dignidade da pessoa humana e ao mínimo existencial. Observa que o direito à educação tem influência na formação do sujeito enquanto cidadão. Visualiza que os letramentos influenciam a concretização do direito à educação, pois devem ser observados os elementos socioculturais na elaboração das políticas estatais. Ao final, conclui que o direito fundamental aos letramentos é consequência do direito à educação.

Palavras-chave: Direito à educação. Dignidade da pessoa humana. Letramentos. Direito aos letramentos.

¹ Doutor em Filosofia do Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGD/UFPE), advogado, professor universitário e membro da Associação Norte-Nordeste de Professores de Processo (ANNPEP).

² Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGEL/UFRN) e professor de língua portuguesa e literaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

1 INTRODUÇÃO

Em sociedades grafocêntricas, a escola caracteriza-se como a principal agência de letramento, pois é a partir dela que os sujeitos terão acesso, pela primeira vez, ao ensino sistematizado do código escrito. Ademais, também é atribuída a essa instituição, quando alicerçada em uma cultura democrática, preparar os alunos para o exercício pleno de sua cidadania, oferecendo-lhe condições básicas para remediar os conflitos sociais.

Entretanto, ao se observar a taxa de analfabetismo no Brasil³, a qual, embora esteja reduzindo, continua uma das mais elevadas no cenário global, vê-se a necessidade de pensar melhor a respeito do modo como as escolas brasileiras e as políticas públicas de erradicação do analfabetismo vêm lidando com os letramentos (IBGE, 2015). Essa necessidade também é justificada em razão de haver uma correlação entre letramentos e cidadania, uma vez que os cidadãos devidamente letrados estão aptos a utilizar a escrita para agir nas mais diferentes esferas.

Nesse sentido, pretende-se, a partir deste artigo, discutir a existência de um direito fundamental aos letramentos, fazendo o devido paralelo com a dignidade da pessoa humana. A problemática será ventilada para firmar a relação entre a incorporação do sujeito na sociedade enquanto cidadão com os processos de letramento advindos da educação, observando se o direito ao letramento pode ser referido como um componente do direito à educação.

Dada a natureza interdisciplinar deste estudo, parte-se de uma triangulação teórica para efetivar a discussão. Aplicando-se uma pesquisa exploratória e qualitativa, o exame usará do método indutivo, com suporte em análise de documentos legais – a constar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Constituição Federal –, bem como lançará mão de farta bibliografia nas áreas de filosofia política, direito constitucional e linguística aplicada.

O primeiro tópico do texto terá três subdivisões: na primeira, serão correlacionados direito e justiça, tomando como base a filosofia política e o texto constitucional, de modo a elucidar quais os conceitos jusfilosóficos amparam o estudo do direito à educação enquanto um direito social. Em seguida, será apresentada a afinidade entre os direitos humanos fundamentais e a dignidade da pessoa humana, com observância ao mínimo existencial e seu significado para a ordem jurídica. Posteriormente, será dado um enfoque ao direito à educação a partir do direito

³ Consta no relatório da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), divulgado em 2016 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que, no ano de 2015, o Brasil ainda possui 12,9 milhões de analfabetos na faixa etária de 15 ou mais de idade.

constitucional, destacando qual o mínimo existencial deste direito e sua função no ordenamento jurídico brasileiro. Ao final, a segunda última seção, discutirá a diversidade de letramentos – desde os dominantes aos vernaculares – e se, efetivamente, eles podem ser compreendidos como direito fundamental, sobretudo no domínio escolar.

2 O DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO E SEUS REFLEXOS JURÍDICOS

A presente seção estará debruçada sobre a faceta jurídica e filosófica do direito à educação enquanto antecedente do direito aos letramentos. Para abordar a temática, é necessário, inicialmente, compreender os antecedentes filosóficos que permitem abordar a dignidade da pessoa humana, sendo eleita, para tanto, a teoria de John Rawls. Logo, É a partir dessa fundamentação que as seções secundárias serão desenvolvidas, para abordar, então, a relação entre dignidade da pessoa humana e o direito à educação.

2.1 IGUALDADE, LIBERDADE E JUSTIÇA COMO ANTEPARO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA E OS DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS

Para melhor compreender o papel da dignidade da pessoa à luz dos direitos fundamentais – em especial as consequências do direito ao letramento para o desenvolvimento cívico do indivíduo – é necessário recuar para o âmbito da filosofia política e buscar alguns dos conceitos que se fazem presentes na redação constitucional. Pela leitura do extenso rol de direitos e garantias circunscritos no art. 5º da Constituição Federal, não restam dúvidas de que o constituinte originário teve preocupação quanto aos postulados de igualdade e justiça distributiva.

Por tal razão, o estudo irá examinar algumas das teorias acerca da justiça, mais notadamente o conceito de justiça distributiva encampado pelo chamado liberalismo político. Trata-se de um construto que reconhece o pluralismo como um elemento intrínseco das sociedades democráticas, e trata do poder político como um exercício pelos cidadãos livres e iguais que compõe a sociedade, de modo que a legitimidade política é acoplada por uma concepção de justiça política, com o intermédio de uma Constituição (Rawls, 2003).

É que o direito é um ramo da filosofia política, de tal modo que o diálogo entre valores morais penetra a própria realização dos direitos (Dworkin, 2014). A política, nesse caso, serve de parâmetro finalístico a ser alcançado pela ordem jurídica e deve orientar sempre a incorporação do conteúdo moral que se faz presente na tradição social. A proposta da justiça distributiva trata dos princípios de justiça aplicáveis a uma sociedade bem ordenada que age cooperativamente⁴ e é pautada por uma concepção pública de justiça (Rawls, 2003). Assim, o conceito de justiça deve ser posto como a manutenção da liberdade individual, assegurando direitos que não se submetem ao cálculo de interesses sociais, de forma indisponível e que se amolde a um plano de justiça social – no sentido de conferir primazia à estrutura básica⁵ da sociedade que divida equitativamente as vantagens obtidas pela cooperação social (Rawls, 1997).

Enfim, trata-se de uma justiça como equidade que de um orbe aborda a liberdade como um padrão de formas sociais e que é igualmente aplicável a todos os cidadãos até o limite que uma liberdade não interfira na outra e, por outro turno, formar uma igualdade democrática no sentido de oportunidades equitativas para todos os cidadãos (Rawls, 1997).

A implicação disso recai na eleição de direitos que permitam condições sociais e políticas para o desenvolvimento das pessoas em prol de uma consciência crítica apta a avaliar o grau de justiça desenvolvido pela sociedade (Rawls, 2003). Portanto, a educação se torna um baluarte do crescimento moral do cidadão para ser capaz de avaliar a justeza da sociedade em que vive, eis que é através da educação que irá expandir sua capacidade crítica e absorver as competências e habilidades necessárias para tanto.

Dito isso, a igualdade no âmbito da justiça distributiva se materializa na medida em que se projeta uma igual consideração do Estado para os destinos dos governados, que é de responsabilidade tanto do indivíduo quanto do governo. Ao indivíduo cabe tomar as melhores

⁴ A ação cooperativa da sociedade é pautada por um procedimento que rege as condutas de seus membros e que é aceito de forma recíproca em face de seu ganho cooperativo, consignando ao participante uma vantagem racional que promove o seu próprio bem (Rawls, 2003). Em outras palavras: a participação na sociedade requer uma aceitação – ainda que não seja de forma altruísta, mas sim pensando o ganho próprio - dos termos cooperativos que irão ser fundamentados na distribuição de direitos e deveres fundamentais (Rawls, 2000). Trazendo essa tônica cooperativa para o contexto do estudo, há de se pensar que toda a sociedade lucra no momento que se elege um princípio de justiça que possibilite iguais chances de desenvolvimento e melhor divisão dos recursos finitos que podem ser alocados. No contexto específico da educação – e, por conseguinte, dos letamentos – trata-se de reduzir a criminalidade, formar mão de obra qualificada e prepara cidadãos aptos a exercer a cidadania e melhorar não só sua biografia pessoal, mas também o próprio mundo que o circunda.

⁵ Essa estrutura básica é composta pelas “principais instituições políticas, sociais e econômicas de uma sociedade, e a maneira pela qual se combinam em um sistema unificado de cooperação social de uma geração até a seguinte” (Rawls, 2000, p. 54).

escolhas possíveis que lhe couberem, enquanto ao governo incumbe⁶ concretizar os atos que tornem as oportunidades e suas consequências possíveis para cada um (Dworkin, 2014). Tendo em mira a correlação de direito e justiça, o exame segue para abordar a dignidade da pessoa humana enquanto viga mestra da ordem constitucional no que cinge aos direitos fundamentais.

2.2 OS DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS E A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA

Nesta etapa será abordada a dignidade da pessoa humana e seu paralelo com os direitos fundamentais. O ponto de partida desta análise recai em buscar a acepção para dignidade da pessoa humana que irá retratar o atual papel ocupado por este instituto. Sendo assim, é possível afirmar que se trata de um termo aberto e que assume diferentes contextos no decorrer da história a partir da abordagem cultural a ser suscitada. Ao estudo, irá importar qual a acepção está enquadrada à perspectiva jurídico-constitucional que a dignidade assume, na condição de baliza aos direitos fundamentais, nos termos do que é esquadrinhado pelo art. 1º, inc. III da Constituição Federal.

A dignidade mencionada no dispositivo constitucional está atrelada ao respeito que deve ser conferido tanto pelo Estado quanto pela comunidade ao homem, e decorre efetivamente da sua qualidade enquanto ser vivo, que deverá ter assegurado todos os direitos e garantias que se façam necessários para garantir sua participação ativa no corpo social, para construir seu próprio destino nos limites de uma vida saudável em plena integração com os demais seres humanos e o ambiente que os circunda⁷ (Sarlet, 2019).

É pela dignidade da pessoa humana que o homem se transforma em centro da ordem política estatal, devendo ser respeitado e incluído na comunidade constitucional (Canotilho, 2004). Com a prescrição constitucional, a dignidade da pessoa humana se torna tanto o limite do Estado e da sociedade quanto a tarefa a ser perseguida por ambos, impondo que todas as

⁶ Dworkin defenestra uma postura neutra do governo quanto à distribuição de recursos. A pretensão dworkiana é por um modelo que permita ao mercado seguir seu rumo, porém, recompense as qualidades do cidadão na medida em que elas possam contribuir para a riqueza da sociedade. A concepção de igual consideração coteja os custos dos projetos de vida individual com as consequências que serão refletidas nas vidas alheias (Dworkin, 2014).

⁷ Há uma beleza poética no conceito da dignidade da pessoa humana, a despeito da própria realidade social, cultural e política do Brasil estar bastante afastada deste valor. Há de se resgatar a dignidade da pessoa humana enquanto objetivo precípua do Estado e da própria sociedade civil, sendo a educação um mecanismo eficaz para tanto, de modo que a mudança de perspectiva seja sentida nas próximas gerações. Em especial, pensa-se aqui nas prestações que são devidas a grupos estigmatizados ou marginalizados pela própria sociedade.

ações estatais devam estar em concordância com este primado. Daí ser justificada a tutela estatal de prestações negativas – para proteger a dignidade – e positivas – no sentido de prover políticas materiais que sejam necessárias à manutenção ou à consecução da dignidade⁸ (Sarlet; Marinoni; Mditiero, 2022).

A dignidade da pessoa humana ganha especial dimensão enquanto fundamento dos direitos sociais⁹, haja vista estruturar a definição de um mínimo existencial para a vida em sociedade.¹⁰ Com isso, a dignidade da pessoa humana virá traçar os limites das reivindicações do cidadão em face de suas necessidades individuais, daí sua prevalência mesmo que sem um conteúdo expreso na Constituição Federal (Cordeiro, 2012). Portanto, o mínimo existencial dirá respeito à atenção das necessidades intermediárias¹¹ do ser humano, de modo que conserve uma vida digna e sua autonomia em um nível de ótimo mínimo (Leivas, 2006). Sua ligação com os direitos se dá na medida em que estes delimitam aquilo que deverá ser materialmente prestado pelo Estado.

No caso da Constituição Federal, os direitos sociais têm capítulo próprio e estão dispostos no art. 6º, a despeito de não ser uma disposição insular. É que existe um tratamento mais amplo para os direitos sociais em outras seções da Constituição Federal, a exemplo do que acontece com o próprio direito à educação, cuja previsão inicial reside no art. 6º, mas também encontra guarida na seção I do capítulo III.

Os direitos sociais vão comportar três consequências, dado serem previstos na Constituição: o dever do legislador elaborar as regulamentações que se fizerem necessárias; a impossibilidade do direito ser tolhido arbitrariamente, de modo que o retrocesso somente é admitido se fundamentado, com demonstração da necessidade, da adequação e da

⁸ A nomenclatura negativa e positiva decorre da teoria classificatória proposta por Georg Jellinek e engloba as relações entre particulares e Estado. Os direitos negativos aduzem ao cidadão a resistência à intervenção estatal e estão ligados às liberdades individuais; já os direitos positivos transformam a sociedade em credora de políticas estatais – legislativas ou materiais – que concretizarão o texto constitucional, enquadrando-se aqui as políticas públicas educacionais. Por fim, a última espécie é a dos direitos ativos, que conferem ao cidadão à participação na vida política e na composição do Estado (Dimoulis, Martins, 2022).

⁹ Em termos históricos, os direitos sociais são uma decorrência do modelo de estado social, marcado pelo reconhecimento da insuficiência da liberdade clássica e da necessidade de melhorias sociais e de mudanças econômicas que eram incapazes de serem operadas pelo estado liberal (Bonavides, 2007). Logo, a promoção aos direitos sociais se torna alinhada com a melhoria de vida da população, pelo intermédio das políticas sociais que servem de origem à nomenclatura direitos sociais (Dimoulis, Martins, 2022).

¹⁰ Em que pese a dignidade da pessoa humana ser o antecedente dos direitos fundamentais – e, por conseguinte, dos direitos sociais – e direcionar a construção de um mínimo existencial, deve ser ressaltado que esses institutos não se confundem. Dignidade da pessoa humana não é a mesma coisa que mínimo existencial e nem que direitos fundamentais, ainda que haja um liame conectando todos esses elementos, em especial quando se analisa o conteúdo dos Pactos Internacionais de Proteção dos Direitos Humanos (Cordeiro, 2012).

¹¹ As necessidades intermediárias são a alimentação, a água limpa, a moradia, o ambiente laboral sadio, a saúde apropriada, a segurança física, econômica, da infância e educação apropriada (Leivas, 2006).

proporcionalidade da medida ante o núcleo do mínimo existencial; por fim, uma gradualidade na sua realização, com ações concretas por parte do Estado (Bittencourt Neto, 2010).

Caso a concretização dos direitos sociais seja descumprida pelos poderes legislativo ou executivo, poderá o cidadão pleitear uma tutela do poder judiciário para ver satisfeito aquele direito. Inclusive, trata-se de um fenômeno recorrente na realidade brasileira, sendo chamado de justiciabilidade dos direitos sociais. A justificativa está ligada ao imperativo dos direitos sociais: dada sua aplicabilidade imediata, o judiciário pode concretizar direitos fundamentais tendo como ferramentas a proporcionalidade em sentido estrito, a proibição de não suficiência e o princípio da reserva do possível¹² (Leivas, 2006).

Em suma, são os direitos sociais que, perfilhados à concepção de dignidade de pessoa humana, consubstanciam as propostas jusfilosóficas trazidas no momento inicial deste estudo sobre o paralelo entre direito, igualdade e justiça. Deste ponto em diante, a perquirição teórica desenvolvida neste artigo já sinaliza uma premissa parcial: o mínimo existencial essencial ao direito da educação é justamente os letramentos. De modo a corroborar tal afirmação, segue para tratar do direito fundamental à educação enquanto efetivo direito social que se presta a avaliar a dignidade da pessoa humana e incorporação do sujeito à sociedade enquanto cidadão.

2.3 O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS

Historicamente, o direito à educação fora contemplado desde a Carta Imperial de 1824, encontrando guarida constitucional a partir do documento de 1934 em diante (Sarlet; Marinoni; Midityero, 2022). No contexto atual, para além do art. 6º, o direito à educação é abordado no capítulo III da Constituição Federal, encontrando no art. 205 a primeira de várias disposições. Na dicção deste dispositivo constitucional, a educação é tanto um direito quanto um dever de todos, de modo que tanto o Estado quanto a família devem promover e incentivar a educação,

¹² A justificativa também é complementada pela concepção de um princípio de democracia econômica, social e cultural, que impõe ao Estado a tomada de medidas necessárias para que aqueles que possuam uma situação precária possam gozar do desenvolvimento de sua personalidade em termos sociais, econômicos e culturais (Canotilho, 2003). Vale ressaltar que existem demandas atinentes a judicialização do direito à educação. São casos relativos ao dever estatal de ofertar creches, independente de filas de espera – interligando-se ao dever estatal de prestar ensino fundamental – e de matrícula em instituições de ensino superior e a cobrança de mensalidades escolares (Piovesan, 2010). Via de regra, a razão destas demandas é vinculada aos limites financeiros da administração pública, que não dispõe de recursos suficientes para garantir a plena implementação do direito (Tavares, 2020). A despeito deste assunto tangenciar o estudo, não serão feitas incursões profundas na temática,

que é reconhecida pela Constituição como um mecanismo para o desenvolvimento da pessoa, para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho.

De maneira minuciosa, é possível afirmar que a Constituição Federal, através dos art. 205 e 206, estabelece os principais objetivos a serem perseguidos pela educação no âmbito infraconstitucional.¹³ Tal afirmação é corroborada tanto pelo art. 210, que contempla a possibilidade de fincar parâmetros mínimos para o acesso à educação, quanto pelo art. 214, no afã de permitir uma plena democratização do ensino (Tavares, 2020).

Com efeito, a democratização do ensino é interligada ao princípio da gratuidade trazido pelo inciso IV do art. 206 e pelo compartilhamento de competências entre todos os entes federados e instâncias do poder público – União, Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Além do mais, para levar a cabo o acesso à educação, a Constituição Federal contempla a necessidade de valorizar os profissionais da educação e o estabelecimento de um padrão mínimo de qualidade – nos termos dos incisos V e VII do art. 206 (Tavares, 2020). No que toca a mencionada gratuidade, existe a possibilidade de obrigar o poder público ao custeio do ensino na rede particular se na localidade inexistir estabelecimento público dotado da infraestrutura mínima para consecução do direito à educação (Sarlet, Marinoni, Midityero, 2022).

O reconhecimento do direito à educação enquanto um direito subjetivo prestacional decorre da conjugação dos arts. 205 e 206 com o art. 208, nos quais são estabelecidos os mecanismos que dirigem a efetivação deste dever estatal (Sarlet; Marinoni; Midityero, 2022). Ainda, o aludido direito comporta um mínimo existencial atrelado à educação fundamental, ante a sua imediata aplicação, pois, diferentemente do ensino médio e superior, não há previsão quanto a uma progressividade de implementação, nos termos do art. 208, inciso V (Sarlet; Marinoni; Midityero, 2022).

No que cinge ao acesso ao ensino médio e superior, a progressividade mencionada pelo texto constitucional implica em não existir um direito subjetivo a uma vaga nestas duas modalidades, de modo que a execução de políticas voltadas a este eixo fica condicionada a disponibilidade orçamentária. Todavia, a progressividade estabelece um dever de implementar gradativamente o aludido direito, de modo que é possível identificar um prazo necessário a realização do acesso ao ensino médio, consoante tratar-se de um elemento essencial para que o cidadão ingresse no mercado de trabalho. Quanto ao ensino superior, essa progressividade adquire outra marcha, ante aos requisitos financeiros serem de maior importe, sem que o Estado

¹³ Inclusive, são exatamente os arts. 205, 206, 207 e 208 que comportam o núcleo formativo do direito fundamental à educação (Sarlet; Marinoni; Midityero, 2022).

seja eximido de criar cursos, vagas e políticas correlatas – como exemplo do ProUni e FIES (Sarlet; Marinoni; Mditiero, 2022).

A regulamentação infraconstitucional é realizada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Em seu bojo, tal como ocorre na Constituição Federal, são citadas, pelo art. 2, a família e a escola como as instituições responsáveis por oportunizar aos sujeitos o acesso à educação desde a infância, preparando-os para o exercício pleno da cidadania e para o trabalho.

Inclusive, é na LDB onde se encontra, mais uma vez, precisamente no art. 27, a ordem democrática como uma das diretrizes para os conteúdos da educação básica, bem como, no art. 3º, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, sendo estes dois princípios que servirão de base para o ensino escolar. Resta saber, no entanto, até que ponto as práticas educativas, notadamente aquelas que tomam o letramento como central, absorvem as determinações do texto constitucional e da LDB.

3 EDUCAÇÃO E LETRAMENTOS: PELO DIREITO A UM ENSINO EMANCIPATÓRIO

Nesta nova seção, será dada continuidade à reflexão a respeito da educação como um direito fundamental, concentrando a discussão no letramento¹⁴, aqui compreendido como um fenômeno voltado às práticas sociais de leitura e escrita¹⁵. Haja vista as muitas maneiras de abordar esse tema, optou-se, então, por fazer o seguinte recorte: apresentar características que auxiliam a compressão do letramento como prática social e, posteriormente, argumentar a respeito de sua relevância para a vida dos sujeitos, tendo em vista que ele, quando atrelado à perspectiva de educação emancipatória, assegura o exercício pleno de sua cidadania.

Dizer que o letramento é uma prática social implica afirmar que, em sociedades grafocêntricas, as relações humanas são mediadas por textos e que há diferentes formas de ler

¹⁴ No Brasil, o termo “letramento” aparece pela primeira vez em 1986, na apresentação do livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de Mary Kato. Nessa obra, o termo foi utilizado com a intenção de apresentar a aquisição da escrita a partir de uma perspectiva cognitiva, não havendo, por parte da autora, a preocupação por levantar os aspectos sociais da escrita. Desde então, o termo vem ganhando novas significações.

¹⁵ Uma outra concepção de letramento é aquela que o entende como um “conjunto discreto de habilidades” (Hamilton, 2010, p. 8). Para essa definição, é possível medir o letramento a partir dos níveis de escolaridade dos sujeitos, reforçando dicotomias – letrado x iletrado – e graus de excelência – existência de práticas de letramento melhores que outras. Neste artigo, contudo, entende-se o letramento como uma prática social situada.

e escrever. Em outros termos, o modo como se lê uma bula de remédio e um bilhete, por exemplo, exigem dos sujeitos diferentes operações mentais. O mesmo vale para a construção desses dois gêneros textuais, cujas situações de produção são específicas, a começar pelo perfil de seus produtores, uma vez que o primeiro gênero (bula de remédio) exige do indivíduo os conhecimentos técnicos dispensáveis à produção do segundo (bilhete).

Seguindo essa direção, pode-se dizer que medir o nível de letramento, seja a partir dos tradicionais instrumentos pedagógicos ou por meio de avaliações diagnósticas governamentais, torna-se desrespeitoso às classes minoritárias, uma vez que, no processo de ensino-aprendizagem, o modo como leem e escrevem (n) o mundo será desvalorizado em detrimento dos modelos legitimados pela classe dominante, os quais precisam ser assimilados por todos. Tem-se aqui, portanto, a primeira característica do letramento: a multiplicidade.

As práticas de letramento¹⁶ estão relacionadas a diversos contextos, os quais, por sua vez, marcarão os diferentes usos e sentidos atribuídos pelos sujeitos à escrita. Sendo assim, um cordel sobre a chuva não apresentará o mesmo significado ao ser lido por ludovicenses e manauaras. Do mesmo modo, artigos científicos produzidos por pesquisadores das áreas de literatura comparada e estatística poderão exibir diferentes configurações, dadas suas particularidades teórico-metodológicas. Ou seja, em cada cultura, é possível haver um modo próprio para compreender e utilizar determinados gêneros textuais.

Além de considerar os múltiplos letramentos em uma perspectiva cultural, há de se sopesar também a diversidade semiótica na constituição dos textos, isto é, os recursos – linguagens e semioses – utilizados para a comunicação. Há tempos o papel deixou de ser o único suporte veiculador de informações. À escrita foram aproximadas as ferramentas de áudio, vídeo e imagem, com a finalidade de marcar linguisticamente a hibridização e o avanço tecnológico das sociedades pós-modernas, as quais vêm exigindo novas práticas de leitura e escrita e a atualização de outra frente às tecnologias digitais de informação e comunicação.

Uma segunda característica dos letramentos, que está diretamente relacionada à primeira, diz respeito a sua localização em um tempo-espaço específico: os letramentos são

¹⁶ “Práticas de letramento” e “eventos de letramento” possuem diferentes conceituações, embora sejam complementares. Barton e Hamilton (2000, p. 7) definem as primeiras como formas culturais por meio das quais a escrita é utilizada em uma determinada cultura. Ademais, segundo os autores, as “práticas de letramento” não podem ser visualizadas e a elas estão atrelados valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Por outro lado, os “eventos de letramento” correspondem às atividades nas quais os textos são tomados como instrumentos para a interação. Ainda de acordo com Barton e Hamilton (2000, p. 8), os “eventos de letramento” são cenas observáveis derivadas das “práticas”. Assim, por exemplo, ministrar uma aula de História sobre “Totalitarismo” é um evento de letramento no qual são observadas diferentes práticas de letramento, desde a escrita de anotações pelos alunos envolvidos com o assunto à escrita de bilhetes pelos alunos pouco interessados.

sempre situados. Nesse sentido, aos diferentes domínios da vida estão associados saberes locais e letramentos específicos, capazes de definir um grupo. Ademais, por ser uma prática cultural, os letramentos mudam em função do tempo, daí serem também historicamente situados. Com isso, mundos de letramento (Barton, 1993) são construídos socialmente, não havendo, portanto, práticas de leitura e escrita melhores que outras.

A esse respeito, Barton e Hamilton (2000, p. 13) afirmam que, por serem as práticas de letramento fluidas e dinâmicas, é necessária uma abordagem histórica para explorar o fenômeno, de modo que se entenda sua complexidade. Nessa direção, compreender as práticas de letramento de um sujeito ou de um grupo de pessoas implica conhecer sua história de vida, uma vez que “[...] as pessoas usam letramento para fazer mudanças em suas vidas; letramento muda pessoas e pessoas se encontram no mundo contemporâneo das práticas de letramento em mudança”¹⁷ (Barton; Hamilton, 2000, p. 14).

Surge dessa discussão um terceiro aspecto dos letramentos, qual seja: a ideologia. Sabe-se que todas as práticas linguísticas estão enquadradas em sistemas de valores e crenças que, de algum modo, sugerem visões específicas sobre a ordem social. Sendo assim, as práticas discursivas, conforme afirma Fairclough (2001, p. 117), podem produzir, reproduzir ou transformar relações de dominação. Por esse motivo, as pessoas com poder têm interesse em utilizar a linguagem a seu favor, a fim de legitimar sua hegemonia.

Sobre a natureza ideológica dos letramentos, Gee (2008, p. 80) afirma que até mesmo a alfabetização, compreendida como um modelo autônomo por Street (1984), é um produto cultural e, por extensão, depende de fatores políticos e ideológicos para existir. Ao ter acesso à ferramenta da escrita, o sujeito passa a construir significados com outras pessoas que, como ele, buscam compartilhar um terreno comum.

Essa perspectiva de letramento, a qual o entende como um fenômeno múltiplo, situado e ideológico, ainda não foi difundido consideravelmente nas escolas brasileiras. Isso porque as instituições de ensino objetificam a linguagem, deixando de vinculá-la às situações comunicativas desenvolvidas em outros contextos e, portanto, aos letramentos alternativos – aqueles que são obliterados pelas versões dominantes. Consequentemente, nas demais esferas, ela será tomada conforme o modelo legitimado pela instituição escolar, onde “as paredes das salas de aula se tornam as paredes do mundo” (Street, 2014, p. 137).

¹⁷ “[...] people use literacy to make changes in their lives; literacy changes people and people find themselves in the contemporary world of changing literacy”. (Tradução livre)

Na educação formal, tal objetificação ocorre quando o aluno é encarado como um ser passivo, que pouco sabe a respeito de sua própria língua. Esta, por sua vez, é explicada pelos professores a partir da metalinguagem, a qual, embora tenha sua relevância, não é suficiente para a conscientização linguística dos sujeitos. Nesse sentido, transformar a escrita escolar em objeto sagrado, como se fosse ela superior a outras formas de representação do mundo, é tornar invisíveis outras culturas e outros modos de enxergar a sociedade.

Não se pode desconsiderar que, embora a pedagogização do letramento seja travestida de neutralidade ideológica, ela atende exclusivamente aos grupos com elevado capital cultural¹⁸, os quais, diariamente, não encontram barreiras para ter acesso aos bens culturais e simbólicos. Observa-se, então, que o fracasso escolar pode ser ocasionado e explicado consoante às formas languageiras por ela assumidas, visto que estas se distanciam das práticas de letramento dos alunos pertencentes ao meio social popular.

Com efeito, a supervalorização do letramento dominante e a marginalização dos letramentos locais no currículo escolar trazem consigo diversos problemas para aqueles alunos que não reconhecem o primeiro como produto de sua cultura. O mais grave, talvez, seja a formação de leitores e escritores incapazes de pensar criticamente sobre os textos a que têm acesso, pois, na lógica do ensino desvinculado das práticas sociais, cabe aos alunos usar a linguagem unicamente como um instrumento de reprodução. Nas palavras de Charlot (2000, p. 127): “O aluno responde, dá informações, e acabou. Não comenta o que ele está escrevendo, como se a linguagem fosse um instrumento transparente, sem espessura, tendo apenas uma função de referencialização, a de dizer o mundo”.

Parece decorrer do que foi acima explicitado a necessidade de se pensar em uma educação culturalmente sensível¹⁹ aos letramentos “marginalizados”, de modo que estes também ganhem espaço no currículo e nas práticas de sala de aula. É dessa necessidade que a proposta deste artigo se apresenta: o respeito à diversidade de práticas letradas é um dever da

¹⁸ Bourdieu e Passeron (2010) defendem que há uma relação direta entre o capital cultural e o êxito escolar, isso porque, através de seus dispositivos de reprodução das desigualdades, as instituições de ensino mantêm a ordem social existente, valorizando, de modo exclusivo, o capital cultural herdado pelos indivíduos provenientes de famílias mais abastadas. Nesse sentido, pode-se dizer, então, que os dois autores, ao considerarem que as relações de poder também existem em escolas e universidades, mostram que a democratização do ensino é algo distante na lógica da pedagogia tradicional, embora muito se pregue – sobretudo em campanhas e programas governamentais – serem tais instituições um espaço de inclusão e de promoção da justiça social.

¹⁹ Na pedagogia culturalmente sensível, o ensino volta-se para a diversidade cultural em razão de o homem ser moldado a partir das experiências com outros indivíduos. Nessa direção, cabe ao educador promover a interação entre ele e seus alunos, de modo que haja a construção e a negociação das múltiplas identidades encontradas em sala de aula. Certamente, a pedagogia culturalmente sensível não é solução para todos os problemas que atingem o sistema escolar, mas pode ser entendida, pelo menos, como parte dessa solução (Erikson, 1987, p. 355).

escola e um direito fundamental dos alunos que veem nessa instituição um meio para a formação reflexiva e emancipatória.

Desse modo, a fim de que práticas de letramento socialmente segregadas sejam devidamente valorizadas, um plano de justiça social deve perpassar pelo reconhecimento da dignidade da pessoa humana. Com isso, pretende-se dizer que há uma indissociabilidade entre a dignidade da pessoa humana e o respeito à diversidade dos letramentos, discussão esta que, além de se mostrar inovadora no âmbito acadêmico, lança um novo olhar para os dispositivos da Constituição Federal.

Dentre os direitos fundamentais assegurados pelo texto constitucional, está o inc. III do art. 206, o qual faz referência ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Mais adiante, no inc. V do art. 214, a Constituição Federal prevê ainda a promoção humanística nos centros de ensino brasileiros, sejam eles públicos ou privados. Dessa forma, reconhecer o pluralismo de ideias e a promoção humanística obriga o Estado a oferecer uma educação que, ao mesmo tempo, se oponha ao “modelo bancário”²⁰ e que seja sensível a essas duas questões, criando programas socialmente conscientes e ampliadores de horizontes²¹.

Partindo, então, da ideia de que a própria Constituição Federal concebe a diversidade como item necessário à educação formal, é cogente pensar no modo como professores podem lidar com as diferenças culturais, de forma que ajude os sujeitos a situar suas práticas de leitura e escrita. Para tanto, caberá ao professor – com o respaldo do Estado – mostrar aos seus alunos como os letramentos são lugares de disputa ideológica.

No Brasil, essa abordagem aparece pela primeira vez na proposta freireana de um ensino voltado à conscientização, isto é, ao “desenvolvimento crítico da tomada de consciência” (Freire, 1980, p. 27). Nesse contexto, a educação é um instrumento que dota os homens de

²⁰ A pedagogia bancária é caracterizada por Paulo Freire como uma negação da fala dos educandos em detrimento da fala exaustiva e vazia dos educadores, os quais depositam – surge daí a metáfora! – na cabeça dos primeiros conteúdos desconectados de sua realidade. Para o educador brasileiro, “A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la” (Freire, 1988, p. 57).

²¹ Propostas governamentais precisam estar atentas às culturas interagentes no espaço escolar. Desse modo, devem ser repensadas as políticas que visam à padronização da aprendizagem, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Idealizada pelo Ministério da Educação, em 2015, 2016 e 2017, a BNCC tem como finalidade formular um currículo que atenda às redes estaduais e municipais de ensino, além do Distrito Federal. O documento-base declara que os propósitos “direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 7). Entretanto, quando observadas as propostas dos componentes curriculares, as competências afastam-se dos princípios democráticos, como também destoam das unidades temáticas, das habilidades e dos objetos de conhecimento apresentados. A BNCC de Língua Portuguesa, por exemplo, toma o texto e os elementos que compõem sua superfície como objetos de ensino-aprendizagem; por outro lado, são relegados para segundo plano a dimensão agentiva dos gêneros discursivos e os letramentos locais, fragilizando, assim, as experiências democráticas em sala de aula.

agência, a fim de que juntos eles criem sua existência e transformem o mundo a sua volta. Por meio dela, aprende-se a desvelar a realidade – questionando as relações de poder – para transformar a estrutura desumanizante.

Nessa perspectiva, o código não será ensinado apenas para decodificação dos signos linguísticos, mas também para que os homens mostrem sua visão de mundo, rompendo o silêncio que reforça as estruturas de dominação. Para que isso se concretize, dá-se a palavra aos oprimidos a fim de que, durante o percurso, ao invés de reproduzir a palavra do outro, tenham eles uma palavra autêntica. Como consequência, a situação de opressão será transformada em um processo de libertação e de respeito à heterogeneidade das práticas letradas.

Considerando a reivindicação dos lugares de enunciação pelos sujeitos subalternos como indispensável para ações emancipatórias no espaço escolar, a decodificação, além de ocorrer a nível da palavra, acontece, pois, em seu sentido político. Por esse motivo, a decodificação das diferenças e a descentralização do conhecimento, dentro de um projeto de descolonização do pensamento, são necessárias para romper com a violência gnosiológica por qual passaram todos os grupos hoje assentados à margem da cultura hegemônica, os quais tiveram seus saberes locais diminuídos. Com isso, reforça-se a ideia de que as diferenças devem ser respeitadas dentro da igualdade.

Deve-se acrescentar ainda que, para a perspectiva de um ensino cujas ações de linguagem se dão em situações reais, a etnografia tem-se mostrado um importante recurso de desencapsulação curricular, através do qual o professor interpretará culturas e lidará com diferentes manifestações de poder, assumindo, pois, a função de “agente de letramento”²².

Resultaram da perspectiva etnográfica a substituição dos tradicionais programas de alfabetização pautados em um modelo único, que preza por transferir os letramentos dominantes aos contextos marginalizados, por outros que surjam e se desenvolvam a partir das práticas de letramento já existentes em tais contextos. Não se trata, como equivocadamente alguns podem pensar, em uma proposta paternalista e pouco produtora, tendo em vista que a real intenção é fazer com que novas competências discursivas sejam aprendidas a partir daquelas as quais o grupo já possui, e não ter estas como exclusivas.

²² Neste artigo, utiliza-se a definição de “agente de letramento” cunhada por Angela Kleiman, para quem ele é “[...] um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições” (Kleiman, 2006, p. 82-83).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito é um componente da filosofia política, de tal modo que desta partem alguns dos conceitos utilizados no estudo e desenvolvimento do sistema jurídico. Dentre esses conceitos, o estudo destacou o papel desempenhado pela igualdade sob a ótica da justiça distributiva, consoante a Constituição Federal aplicar conceitos de justiça distributiva, mormente a ampla carga de direitos sociais que estão presentes no texto constitucional. Desta feita, o constituinte elegeu direitos que viabilizam o desenvolvimento do cidadão brasileiro, que, a partir da educação, terá acesso a formação cultural e política necessárias para que se torne um protagonista ativo – tanto de sua própria vida quanto da sociedade na qual está inserido.

No que cinge ao paralelo de dignidade da pessoa humana com os direitos fundamentais e sua importância para o direito à educação, a investigação obteve na dignidade da pessoa uma matriz que cristaliza os princípios de justiça da sociedade brasileira e norteia a concretização de todos os direitos, servindo de paradigma para a realização das atividades estatais no que concerne tanto a realização dos direitos sociais quanto o desenvolvimento da agenda social. É que a dignidade da pessoa humana não vincula somente o Estado, mas também toda a comunidade de cidadãos.

Como o homem está no âmago do sistema constitucional, a dignidade da pessoa humana contribui na projeção do mínimo existencial que deve ser conferido a cada um para que satisfaça suas necessidades essenciais. O constituinte fez uso deste postulado no momento que inseriu os direitos sociais dentro da Constituição Federal e determinou ao Estado seu cumprimento a partir deste núcleo mínimo.

Diante do exposto, o estudo realiza um fechamento consignando que, apesar de haver o reconhecimento constitucional da educação como um direito de todos, as instituições de ensino ainda encontram alguns desafios que as impedem de aproximar o contexto escolar à realidade dos alunos. Desafio compartilhado com os gestores de políticas públicas, os quais, apesar de empreenderem muito esforço, se veem diante de pequenos avanços. Tratando-se dos letramentos, isso se torna ainda mais evidente. Conforme discussão empreendida nesta produção acadêmica, as escolas continuam privilegiando as práticas artificiais de leitura e escrita em detrimento das práticas sociais.

Como consequência, percebe-se, muitas vezes, a falta de envolvimento dos alunos para as atividades desenvolvidas em sala de aula, porque, na perspectiva monolítica assumida tradicionalmente pelas escolas, para fazer parte da cultura letrada, os educandos precisam se

afastar das práticas de letramento cotidianas, consideradas inferiores, e assimilar tão somente a cultura dominante. Torna-se a escola, pois, em um espaço de exclusão.

Defendeu-se neste artigo, por outro lado, que é pelo uso social da escrita e pelo olhar sensível dos educadores que a comunidade escolar estará apta a romper com a manutenção do *status quo*, dando voz aos estudantes e lhes oferecendo condições para o alcance da cidadania. Para tanto, o Estado deve assumir a cultura letrada como um direito fundamental, de modo a valorizar os múltiplos sentidos atribuídos aos textos escritos. Assim, cabe às instituições de ensino respeitar as práticas letradas dos alunos e, ao mesmo tempo, inseri-los em mundos de letramento pertencentes a outros contextos comunicativos.

Dito isso, espera-se, por fim, que as políticas públicas de alfabetização e letramento sejam (re)pensadas, a fim de atender, de fato, às necessidades específicas dos alunos, tendo em vista que existe um direito fundamental aos letramentos.

REFERÊNCIAS

BARTON, David. Preface: literacy events and literacy practices. In: HAMILTON, Mary; BARTON, David; IVANIC, Roz (Org.) **Worlds of literacy**. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy Practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated literacies: reading and writing in context**. Londres: Routledge, 2000.

BITTENCOURT NETO, Eurico. **O direito ao mínimo para uma existência digna**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

BONAVIDES, Paulo. **Do Estado Liberal ao Estado Social**. 8. ed. São Paulo: Malheiros, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em 29 out. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2017.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional e teoria da constituição**. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2003.

CHARLOT, Bernard. Práticas languageiras e fracasso escolar. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 124-133, 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v5i9p124-133>>.

CORDEIRO, Karina da Silva. **Direitos fundamentais sociais: dignidade da pessoa humana e mínimo existencial, o papel do poder judiciário**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

DIMOULIS, Dimitri; MARTINS, Leonardo. **Teoria geral dos direitos fundamentais**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

DWORKIN, Ronald. **A raposa e o porco espinho: justiça e valor**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

ERICKSON, Frederick. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. **Anthropology & Education Quarterly**. Vol. 18 (4), 1987, p. 335-356.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhaes. Brasília: Universidade de Brasília. 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez& Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 18. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies**: ideology in discourses. 3. ed. Londres: Routledge, 2008.

HAMILTON, Mary. The social context of literacy. In: HUGHES, N., SCHWAB, I. (orgs.). **Teaching Adult Literacy**: Principles and Practice (Developing Adult Skills). Milton Keynes, Open University, 2010.

KLEIMAN, Angela. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (Org). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

LEIVAS, Paulo Gilberto Cogo. **Teoria dos direitos fundamentais sociais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

PIOVESAN, Flávia. Justiciabilidade dos direitos sociais e econômicos: desafios e perspectivas. In: CANOTILHO, José Joaquim Gomes; CORREIA, Marcus Orione Gonçalves; CORREIA, Érica Paula Barcha. (Org.) **Direitos fundamentais sociais**: um guia de leitura de São Paulo: Saraiva, 2010.

RAWLS, John. **Justiça como equidade**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAWLS, John. **O liberalismo político**. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. 2.ed. São Paulo: Ática, 2000.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Trad. Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais**. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2019.

SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. **Curso de direito constitucional**. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2022.

STREET, Brian; BAGNO Marcos. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 8. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2006, p. 465-488.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian. **Literacy in the theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TAVARES, André Ramos. **Curso de direito constitucional**. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 2020.

THE FUNDAMENTAL RIGHT TO LITERACY: PHILOSOPHICAL, LEGAL AND LINGUISTIC ASPECTS

ABSTRACT

This article investigates the fundamental right to literacy as a consequence of the right to education. The analysis is interdisciplinary, exploratory, qualitative, with application of the inductive method in documentary. It identifies that fundamental human rights are linked to the dignity of the human person and to the existential minimum. It observes that the right to education influences the formation of citizenship. It visualizes that literacies influence the realization of the right to education, as sociocultural elements must be observed by the

state policies. It concludes that the fundamental right to literacy is a consequence of the right to education.

Keywords: Right to education. Human person dignity. Literacy. Right to literacy.