

---

## Letramento: revendo conceitos e objetos de ensino

### **Nilma Guimarães**

Doutoranda em Psicologia e Educação pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em Educação e Linguagem pela Universidade de São Paulo (USP), professora assistente da Faculdade de Administração e Informática (FAI) e professora adjunta da Faculdade de Direito do Sul de Minas (FDSM).

**E-mail:** profnguimaraes@gmail.com

### **RESUMO**

Este artigo tem por finalidade apresentar algumas reflexões sobre a questão do letramento e suas relações com o processo de alfabetização e educação formal, sob o enfoque das teorias sociointeracionistas, da diversidade lingüístico-cultural e do desenvolvimento cognitivo. Em um primeiro momento, procurou-se discutir a origem do termo letramento, suas implicações teóricas e a dificuldade de se estabelecer uma única definição para esse vocábulo, ora pelo fato de alguns autores identificarem, como se verá, equivocadamente, seu conceito com o de alfabetização, ora porque outros os considerem conceitos dissociáveis e independentes. Abordaram-se, ainda, o caráter ideológico e ambíguo da terminologia “analfabetismo funcional”, os graus ou níveis de letramento e questões relacionadas ao estudo dos gêneros discursivos como objeto de ensino-aprendizagem de língua materna.

**Palavras-chave:** Letramento. Analfabetismo. Níveis de letramento. Gêneros discursivos. Língua materna.

### **ABSTRACT**

This article aims to offer some reflections on literacy issue and its relations with the process of literacy and formal education, under the focus of sociointeractionist theories, linguistic and cultural diversity and cognitive development. At first, it tries to discuss the origin of the literacy term, their theoretical implications and the difficulty of establishing a single definition for that word, either because of some authors identify, as it is seen, skewing, with its concept of literacy, either because they consider them separable and independent concepts. It was also discussed the ideological character and ambiguous terminology of "functional illiteracy", the degrees or levels of literacy and issues related to the study of gender discourse as the object of teaching-learning of mother tongue.

**Keywords:** Literacy. Illiteracy. Levels of literacy. Discursive genres. Mother tongue.

## INTRODUÇÃO

As transformações socioeconômicas, políticas, históricas e/ou culturais provocam o surgimento de novos conceitos e/ou termos - às vezes pseudoconceitos - para designar fenômenos recém-surgidos e que ainda se encontram em processo de recepção e compreensão pela sociedade na qual se inserem. Desse modo, a adoção do vocábulo letramento vem atender aos chamados de uma nova realidade, já que só recentemente a sociedade brasileira passou a preocupar-se com o desenvolvimento de habilidades para se utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais e não somente com o saber ler e escrever automatizado. Contudo, essa mudança de paradigma traz consigo problemas de delimitação de sentido e definição e, conforme se observará adiante, também de mensuração.

Antes, porém, de se discutir as definições do termo letramento, é preciso esclarecer a origem dessa palavra e a dificuldade de se estabelecer um conceito ou aceção mais adequados.

Conforme exposto, trata-se de um vocábulo cujo significado continua pouco elucidado, mas já é possível encontrar definições para sua utilização, embora ainda apresentando problemas no que se refere a uma delimitação de sentido mais precisa, no *Dicionário Houaiss*<sup>1</sup>.

Segundo Soares (2003, p. 17), letramento seria a tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, que etimologicamente se origina da forma latina *littera*, cujo significado é letra.

Ao latim *littera* foi adicionado o sufixo *-cy*, que expressa “estado” ou “condição”, para formar o vocábulo inglês *literacy*. Parece que do mesmo modo se fez em português, ou seja, ao radical *letra-* foi acrescentado o sufixo *-mento*, formando assim o neologismo.

Embora letramento seja equivalente, no Brasil, ao termo *literacy*, trata-se de palavras que apresentam conceitos distintos, uma vez que o vocábulo inglês significa “*ability to read and write*”, ou seja “capacidade ou habilidade para ler e escrever”, de acordo com o *Oxford*, e não “condição ou estado” resultante da utilização da leitura e da escrita nas práticas sociais. Assim, a aceção de *literacy* parece

estar mais próxima de alfabetização e não de letramento, fato que acaba acarretando outro problema em relação a essa terminologia, já que a concepção de sujeito alfabetizado nos países que se valem do termo *literacy*<sup>2</sup> parece estar um pouco distante daquela adotada atualmente no Brasil.

---

### “[...] a concepção de sujeito alfabetizado nos países que se valem do termo *literacy* parece estar um pouco distante daquela adotada atualmente no Brasil.”

---

Isso ocorre porque, ainda que atualmente questões relacionadas à capacidade de leitura e interpretação de textos e do uso proficiente da leitura e da escrita preocupem tanto países periféricos ou em desenvolvimento, como o Brasil, quanto países ricos e desenvolvidos, como os EUA, França e Alemanha, percebe-se que existem diferenças significativas no que se refere às exigências de letramento entre eles, já que se trata de realidades bastante diversas.

É preciso considerar, portanto, que os níveis ou graus de letramento variam de um país para outro e diferem até mesmo de uma região para outra dentro de um mesmo país, desse fato também advém a complexidade em se delimitar de maneira mais clara o conceito de letramento.

Esse vocábulo foi definido pela primeira vez na literatura educacional, em oposição a alfabetização, no final da década de 1980, por Tfouni (1988), em seu livro *Adultos não-alfabetizados: avesso do avesso*. Anteriormente já havia sido utilizado por Kato (1986) em sua obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, sem, contudo, esclarecer-se seu significado.

Faz-se necessário ressaltar que, em razão dessa dificuldade de conceituação e ainda de critérios confiáveis para mensurar o letramento ou letramentos, não existe até o momento um consenso entre os pesquisadores do tema sobre a melhor definição para o termo, comprometendo até mesmo a distinção entre este e alfabetização, o que acaba fazendo com que alguns menos atentos, equivocadamente, os utilizem como se tratando do mesmo

<sup>1</sup> Letramento *s.m.* 1 *ant.* representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita 2 PED m.q. ALFABETIZAÇÃO (processo) 3 (déc. 1980) PED conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito. ETIM *letrar* (*letra* + *-ar*) + *-mento*; nas acp. PED por infl. Do ing. *literacy*.

<sup>2</sup> Em Portugal, utiliza-se *literacia*, palavra cuja raiz é a mesma de *literacy* e do latim *littera* e que etimologicamente está mais próxima do termo inglês.

processo, dispensando muitas vezes até a adoção de nova terminologia.

Embora as tentativas de se conceituar o novo termo ressaltem a falta de consenso entre muitos autores, a definição mais difundida atualmente é a apresentada por Soares (2001, p. 18):

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Assim, de acordo com essa autora, letramento seria resultado ou consequência do processo de alfabetização, daí por que, embora expressem concepções distintas e não sejam, obviamente, termos sinônimos, não podem ser dissociados. Outro fator que reforça a distinção entre esses termos é que, enquanto se utiliza analfabeto em oposição a alfabetizado, não é possível, de maneira análoga, aplicar a mesma relação entre letrado e iletrado, já que conforme Tfouni (2004, p. 23) não existe “grau zero de letramento” ou “iletramento”, pois todo sujeito, independentemente de condição socioeconômica ou intelectual, faz algum tipo de uso da escrita e de sua prática social<sup>3</sup>.

Com base, ainda, na definição de letramento concebida por Soares (2001, p. 18), Bagno (2002, p. 52) argumenta que, contrariamente ao que vem acontecendo atualmente, o ensino de língua materna em nossas instituições de ensino deveria ter por finalidade envolver o sujeito em práticas sociais próprias da cultura letrada e elevar, consequentemente, a condição de letramento de nossos alunos. Para esse autor (2002), ensinar a ler e a escrever não torna um indivíduo mais letrado se este não for inserido de maneira ativa em situações que exijam o uso social da leitura e da escrita.

---

**“[...] enquanto se utiliza analfabeto em oposição a alfabetizado, não é possível, de maneira análoga, aplicar a mesma relação entre letrado e iletrado [...]”**

---

Ademais, o desenvolvimento das condições de

letramento dos sujeitos deveria passar não somente pelo trabalho contextualizado da leitura e da escrita na disciplina de língua materna, mas também por atividades realizadas em outras disciplinas.

Então, diante desse novo fenômeno, o papel da leitura e da escrita no mundo contemporâneo deveria ser enfatizado; além disso, estratégias e mecanismos de aprendizagem visando capacitar o aluno a construir o sentido dos textos deveriam merecer mais atenção em nossas salas de aula.

É importante salientar por fim que as controvérsias acerca do conceito de letramento e das dificuldades empíricas de sua mensuração, em vez de constituírem falta de consenso acerca da nova problemática que se manifesta ou propostas de discussões sem fundamento, surgem como ferramentas de suma importância para o debate em torno das condições de letramento no Brasil e como esse novo conceito vem sendo compreendido por educadores, instituições de ensino, Governo e sociedade de modo geral.

## **DOMÍNIO DA ESCRITA E GRAUS DE LETRAMENTO**

Não é possível afirmar-se que em uma sociedade de cultura escrita existam sujeitos iletrados, já que se pressupõe que, ainda que não se queira, qualquer indivíduo encontra-se constantemente exposto a materiais escritos, nem é coerente a idéia de que se possa separar em dois grupos de sujeitos, ou seja, os letrados e os iletrados, uma vez que em uma sociedade letrada e “grafocêntrica” não exista o “grau zero” de letramento.

Assim, faz-se necessário considerar-se a existência de níveis ou graus de letramento, dependendo da capacidade individual maior ou menor de domínio da escrita e de seus usos sociais e levando-se em conta a consciência que esses indivíduos têm da finalidade da linguagem.

Surge daí, porém, a dificuldade de se estabelecer quais seriam esses níveis de letramento e de que forma classificar os indivíduos com base nesses níveis.

Conforme observado anteriormente, a partir da década de 1990, o IBGE, seguindo critérios da Unesco, passou a adotar também a quantidade de anos de escolarização como parâmetro de mensuração do nível de alfabetismo da população. Apoiado nesse dado, Ferraro (2002, p. 18-19)

---

<sup>3</sup> Mesmo o indivíduo que não sabe ler nem escrever, segundo Tfouni, de alguma maneira faz uso da escrita quando se relaciona com outros atores sociais, seja pedindo que outro leia para ele uma carta ou bula de remédio, seja tentando chegar a algum bairro da cidade, o qual ele ainda não conheça, ou mesmo relatando um fato ou acontecimento a alguém.

propõe a gradação do processo de letramento em quatro níveis ou graus, determinados pelo tempo de frequência da educação formal.

Assim, segundo esse autor, o nível 1, ou “o mínimo dos mínimos”, reuniria todos os indivíduos que afirmam ter 1 a 3 anos de escolaridade. Já no nível 2, denominado de “mínimo operacional”, seriam classificados os indivíduos que concluíram a 4.<sup>a</sup> série, mas não ultrapassaram a 7.<sup>a</sup> série do ensino fundamental. No nível 3, ou “mínimo constitucional”, estariam todos aqueles que concluíram o ensino fundamental, mas que tenham cursado 1 ou 2 anos do ensino médio. O nível 4, ou “mínimo constitucional ampliado”, compreenderia os indivíduos com ensino médio completo, ou seja, 11 anos de estudo.

---

**“[...] faz-se necessário considerar-se a existência de níveis ou graus de letramento, dependendo da capacidade individual maior ou menor de domínio da escrita e de seus usos sociais [...]”**

---

Ora, verifica-se que a classificação apresentada não deixa de ter seu valor como um trabalho sério de pesquisa, porém a questão do letramento e da determinação de seus níveis vai além da escolarização, já que muitas vezes indivíduos pouco escolarizados podem apresentar um grau de letramento maior que o daqueles que freqüentaram o ensino formal por mais tempo. Não se quer com essa afirmação contestar a importância da escola para o desenvolvimento do letramento, mas sim defender a idéia de que esta não constitui o único espaço para que o processo aconteça.

Para Tfouni (2004, p. 38) a relação direta entre letramento e escolarização parece equivocada, uma vez que o problema está em ser o indivíduo autor ou não de seu discurso na prática social e no grau de importância que o sujeito atribui à escrita.

Para a autora (2004) parece discutível o argumento de que o grau de escolaridade corresponde necessariamente ao nível de letramento, segundo pensamento de muitos pesquisadores, pois estudos comparativos revelaram que um sujeito com pouca escolarização pode ser mais “letrado” que um outro que tenha ultrapassado a escolarização básica.

Além disso, mesmo o indivíduo analfabeto pode ser considerado de certa forma letrado quando tem consciência da importância da cultura escrita e é capaz de utilizar-se socialmente dela, como, por exemplo, quando solicita a alguém que leia uma carta ou uma bula de remédio.

Concluindo, parece problemática a adoção unilateral de indicadores e critérios, para se determinar os níveis ou graus de letramento, utilizados, por exemplo, pela Unesco ou pelos censos demográficos utilizados por alguns países ocidentais, uma vez que, conforme destacado neste artigo, as demandas sociais variam de uma nação para outra e até mesmo de uma região para outra dentro de um mesmo espaço territorial e em muitos países se utilizam oito ou nove anos de educação formal, e não quatro anos como no Brasil, para se considerar um sujeito alfabetizado. Dessa maneira, torna-se uma tarefa bastante difícil atualmente delimitar de maneira indistinta e generalizada o que seja letramento e o que permite definir um sujeito como satisfatória ou insatisfatoriamente inserido na cultura letrada.

#### **GÊNEROS DISCURSIVOS: UM NOVO OBJETO DE ENSINO**

Sem dúvida, a formação de um leitor proficiente pressupõe o desenvolvimento da capacidade de lidar com variados gêneros do discurso e usos da linguagem, de interpretar não somente a linguagem verbal, mas também a não-verbal, saber utilizar a linguagem para atingir fins determinados.

O homem produz linguagens, transforma outros homens com ela e transforma também a si mesmo por meio da interação com o mundo. A linguagem, portanto, não é um objeto que pode ser aprisionado e controlado, pois está em constante transformação. Assim, uma palavra ou um símbolo pode ter um significado unívoco, quando tomados isoladamente, fora do espaço sociointerativo, mas seu sentido só se revela a partir do contexto ou situação na qual estão inseridos.

Conforme o tipo de discurso utilizado, as palavras adquirem sentido dentro de determinada situação enunciativa e de acordo com a intenção do autor/enunciador.

A análise e a compreensão dos gêneros discursivos pressupõem um conhecimento prévio acerca do texto, como seu conceito e suas características ou propriedades, enquanto instrumento sociointerativo e produtor de sentido.

---

**“O homem produz linguagens,  
transforma outros homens com  
ela e transforma também a si mesmo  
por meio da interação com o mundo.”**

---

Embora alguns pesquisadores estabeleçam uma diferenciação entre gêneros discursivos e gêneros textuais, o presente trabalho adotará os termos texto, discurso e enunciado como sinônimos, definindo-os como toda e qualquer manifestação lingüística, seja oral ou escrita, que apresente unidade estrutural, semântica e pragmática.

Segundo Guimarães (1990, p. 14):

Em sentido amplo, a palavra texto designa um enunciado qualquer, oral ou escrito, longo ou breve, antigo ou moderno. Concretiza-se, pois, numa cadeia sintagmática de extensão muito variável, podendo circunscrever-se tanto a um enunciado único ou a uma lexia quanto a um segmento de grandes proporções.

Verifica-se aqui que a concepção de texto de Guimarães (1990) é pautada, sobretudo, pela análise sintagmática da linguagem e a importância desta como construto cultural.

Diferentemente, Kleiman e Moraes (1999, p. 62) destacam que:

Texto (do latim *textus*, tecido) é toda construção cultural que adquire um significado devido a um sistema de códigos e convenções: um romance, uma carta, uma palestra, um quadro, uma foto, uma tabela são atualizações desses sistemas de significados, podendo ser interpretados como textos.

Pautados, sobretudo, nos pressupostos teóricos de Bakhtin acerca dos gêneros do discurso e nas recentes pesquisas acadêmicas sobre o assunto, os PCNs trazem orientações em direção ao trabalho de distinção e

variação desses gêneros<sup>4</sup> no ensino-aprendizagem de língua materna e, conseqüentemente, no desenvolvimento dos níveis de letramento.

A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, *que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade*. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (PCNs, 2000, grifo nosso)

Segundo Bakhtin (2000, p. 279),

cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

---

**“[...] os PCNs trazem orientações em  
direção ao trabalho de distinção e variação  
desses gêneros no ensino-aprendizagem de  
língua materna e, conseqüentemente, no  
desenvolvimento dos níveis de letramento.”**

---

Em razão da complexidade de se delimitar o “caráter genérico” ou os “traços comuns” do discurso, Bakhtin (2000), propõe a distinção entre gênero de discurso *primário* ou simples e gênero de discurso *secundário* ou complexo, considerada por ele de enorme relevância para a análise dos gêneros discursivos, definindo-os da seguinte maneira:

[...] os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica e sociopolítica. [...] os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios - por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através

---

<sup>4</sup> Entendidos aqui como textos de várias espécies que apresentam estruturas estáveis ou padronizadas que resultam sempre das transformações e demandas socioculturais: cartas, jornais, obras literárias, memorandos, resenhas, telegramas, lista telefônica, bula de remédio etc., incluindo as novas modalidades de texto surgidas com o advento das novas tecnologias, como correio eletrônico e textos digitalizados.

do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana [...].

Evidencia-se, assim, o motivo pelo qual os PCNs argumentam em favor da idéia de que se deve levar sempre em conta aquilo que os conhecimentos prévios dos alunos e, conseqüentemente, considerar a importância de vincular oralidade e escrita e se iniciar o processo de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita a partir de discursos mais próximos da realidade do sujeito. Analogamente, portanto, à teoria bakhtiniana, as práticas de leitura e escrita poderiam ser executadas partindo-se de textos mais simples (gênero primário), ou pelo menos mais próximos da cultura imediata do sujeito, para se chegar ao nível de compreensão e produção de textos mais complexos (gênero secundário) e distantes culturalmente, sejam eles orais ou escritos.

Ainda de acordo com o pensamento de Bakhtin (2000, p. 280), a natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros discursivos só pode ser explicada por meio da inter-relação entre gêneros primários e secundários e o processo histórico de formação destes últimos; ou seja, os gêneros secundários são elaborados ou construídos dentro de um contexto histórico e por meio de relações dialógicas do tipo sujeito-sujeito, sujeito-texto e texto-texto.

Além disso, é necessário considerar a possível individualidade do autor/enunciador, isto é, seu estilo de se manifestar lingüisticamente e construir seu discurso, com exceção, é claro, dos gêneros discursivos que devem obedecer a um formato ou padronização, como um “documento oficial” ou uma “nota de serviço”, nos quais não há espaço para a subjetividade.

É interessante destacar que os gêneros do discurso podem ser caracterizados como modos - ou pontos de vista - diversos de se ler e interpretar o mundo real, em um diálogo contínuo entre gêneros primários e secundários e ainda entre discursos dentro de um mesmo gênero, por meio do contínuo dialogismo.

Desse modo, não há como se conhecer o funcionamento e os usos da linguagem, se não ocorrerem igualmente o contato com os diversos tipos de textos/discursos e a compreensão da situação discursiva e do objetivo do autor/enunciador.

Os discursos dos outros são internalizados ou apropriados pelo sujeito e, nesse processo, ocorre a construção de seu próprio discurso, e por que não dizer da própria identidade.

Assim, o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, isto é, o aumento dos níveis ou graus de letramento do sujeito, ocorre na medida em que este se torna capaz de identificar gêneros discursivos, transitar entre eles e ser autor de seu próprio discurso, como um ato de interação e construção do conhecimento.

Então, faz-se necessário dentro das instituições de ensino brasileiro enfatizar o trabalho com os diversos tipos de gêneros discursivos, fazendo o aluno conhecer e perceber as diferenças entre eles, comparando textos jornalísticos, por exemplo, com textos literários; utilizando textos menos elaborados também, como carta, telegrama ou mesmo uma lista de supermercado.

---

**“Os discursos dos outros são internalizados ou apropriados pelo sujeito e, nesse processo, ocorre a construção de seu próprio discurso, e por que não dizer da própria identidade.”**

---

É preciso considerar, ainda, que o fato de atualmente as informações serem transmitidas de forma cada vez mais acelerada e novos tipos de tecnologias surgirem a cada momento, novas espécies de texto/discursos ou gêneros se constituem, como, por exemplo, o correio eletrônico ou e-mail e os textos digitalizados. Desse modo, torna-se necessário preparar o aluno para o conhecimento também desses gêneros de texto que se manifestam a partir das transformações tecnológicas e da necessidade de se tornar capaz de, em meio a tanta informação, selecionar aquelas que realmente podem ser consideradas relevantes.

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sem desconsiderar a importância do uso de novos conceitos para explicar novos fenômenos ou realidades, faz-se necessário não se deixar conduzir por discursos preconceituosos acerca de questões relacionadas ao

analfabetismo e aos baixos níveis de letramento.

Deve-se, sim, a partir da investigação dessa nova realidade, buscar não “panacéias” que só servem para deslocar a atenção e renunciar ao exame das verdadeiras causas do problema, mas agir para que a forma como a leitura e a escrita em geral vêm sendo tratadas nas salas de aula e mais do que isso rever o tratamento das diversidades culturais e da heterogeneidade em nossas escolas.

Como foi possível verificar aqui, os programas de avaliação educacional, tanto no Brasil quanto em outros países, sinalizam os problemas, mas sua função não se restringe apenas a isso, já que objetivam incentivar o desenvolvimento de estratégias para elevar os níveis de letramento dos nossos alunos e permitir assim que eles possam participar mais eficientemente da sociedade, do mundo do trabalho e da construção do próprio conhecimento.

Pôde-se observar, ainda, que, embora os PCNs discutam questões teóricas sobre sociointeracionismo, desenvolvimento cognitivo e linguagem e exijam uma mudança de postura em relação ao trabalho com a leitura e a escrita nas escolas brasileiras, muitos professores ainda se perdem entre conceitos e correntes teóricas e apresentam dificuldade em “descobrir” o que fazer não somente em relação ao ensino de língua materna mas também no que se refere às outras disciplinas. Além disso, a interdisciplinaridade e a transversalidade, tão incentivadas não apenas pelos PCNs mas por grande parte dos pesquisadores da educação, não têm sido práticas correntes entre esses professores, pois em geral a responsabilidade pelo desenvolvimento de práticas de leitura e escrita parece estar restrita à disciplina de Língua Portuguesa.

Outra atitude que se mostra pouco freqüente nas escolas brasileiras é o desenvolvimento de estratégias metacognitivas, vez que os alunos em geral apresentam dificuldade em organizar e assumir o controle de sua aprendizagem e da construção do conhecimento. Discute-se muito a questão do processo de desenvolvimento cognitivo em si e deixa-se de lado o trabalho com o desenvolvimento de estratégias que facilitem o aprendizado e permitam a aquisição de novos conhecimentos e meios de compreensão da realidade.

Muito disso se deve à deficiente formação dos

professores que em geral não tiveram acesso, em seu processo acadêmico, a atividades que lhes propiciassem, independentemente da teoria, corrente ou método defendidos, meios de vincular teoria e prática empiricamente e de trabalhar com o propósito de conhecer melhor como o indivíduo aprende e como tornar esse aprendizado um processo autônomo, construído pelo interesse e pela vontade do sujeito.

Quase sempre não se leva em conta a heterogeneidade dos alunos e assume-se a postura autoritária de padronização do comportamento e do conhecimento, reprimindo quaisquer manifestações de subjetividade e de valorização de outras formas de saber.

Negligencia-se, ainda, o fato de que a construção de sentido ou processo de significação do discurso, embora ocorra por meio da interação social, ocorre de maneira singularizada/individualizada, uma vez que o grau e a forma de compreensão vinculam-se à experiência e aos conhecimentos prévios ou adquiridos do receptor/leitor.

Torna-se cada vez mais necessária uma mudança real na maneira de se conceber o aluno, normalmente identificado como um sujeito que não possui conhecimento algum e depende completa e passivamente da figura do professor, considerado o único detentor da cultura e da ciência, para adquirir um objeto que não lhe pertence e no qual não se reconhece, mas que se legitima dentro e pela instituição escolar.

Contrariamente a essa atitude, a principal finalidade do processo pedagógico deveria ser a de promover e permitir a aproximação entre aluno e objeto do saber, fazendo com que o sujeito se identifique com este e também se aproprie dele, ou seja, também participe ativamente de sua construção.

Os PCNs propõem o trabalho com diferentes gêneros do discurso e, conseqüentemente, com finalidades diversas e passam a valorizar também a língua oral e a construção de currículos interdisciplinares.

O baixo rendimento escolar parece resultar de um conjunto de fatores e não de uma única causa. Assim o baixo rendimento escolar parece resultar de um conjunto de fatores e não de uma única causa. Assim fatores como condição socioeconômica, falta de motivação, baixa auto-estima, insegurança, pouca autonomia, e como se expõe aqui, ausência de orientação acerca de estratégias de

aprendizagem (metacognição).

Antes da acumulação e memorização exaustiva de conteúdos que muitas vezes não expressam significado algum aos estudantes, o papel da educação deveria ser o de permitir a formação de sujeitos críticos e conscientes e capazes de agir com autonomia e desenvolver e aprimorar por si só seus conhecimentos, e desenvolver competências e habilidades, tão conclamadas no meio educacional, para atender às demandas sociais e do mundo em transformação.

É interessante destacar que cognição e emoção são elementos indissociáveis, uma vez que um indivíduo que apresenta problemas relacionados à ansiedade, à auto-estima, à falta de objetivos pessoais, a ambiente inadequado para aprendizagem podem determinar o êxito ou o fracasso do processo ensino-aprendizagem, por isso deveriam merecer também atenção dentro do âmbito pedagógico e do desenvolvimento de metacognição.

A partir do momento em que a educação passou a ser avaliada por meio de provas aplicadas a alunos de escolas públicas e privadas, tanto do ensino fundamental e médio quanto do ensino superior, tornou-se mais transparente a situação do ensino no Brasil, o que levou a uma maior reflexão acerca dos problemas educacionais e da necessidade de se buscar suas soluções.

Embora muitas vezes criticadas, não há como se negar sua importância como indicadores do que é ensinado em

nossas instituições de ensino e do que deveria ser realmente trabalhado pelos professores. Além disso, a própria LDB (Lei de Diretrizes e Bases) determina que o Governo Federal promova programas nacionais que avaliem as condições educacionais dos estudantes brasileiros, em todos os níveis de ensino, a fim de definir prioridades e melhorar a qualidade do ensino em nossas instituições.

Nos cursos de formação de professores, além obviamente da transmissão dos conteúdos de cada disciplina, torna-se cada vez mais necessário, conforme exposto anteriormente, capacitá-los a associar teoria e prática, de modo consciente e, sobretudo, coerente. Ademais, revela-se fundamental, ainda, desenvolvê-los e sensibilizá-los no sentido de voltar o olhar também para fatores como emoção, motivação, interesse e metacognição, que embora tenham sido objeto de pesquisas nos últimos anos não têm recebido até o momento a devida atenção.

Portanto, o primeiro passo para se buscar a solução para os problemas relacionados aos baixos índices de letramento seria o debate sobre estas e outras questões e sua aplicação empírica no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento de sujeitos mais críticos e mais autônomos no que se refere à construção do próprio conhecimento e de que maneira este pode ser utilizado para o crescimento social.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (PCNs)**. Brasília, DF: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**: Lei n.º 9.394/96. Brasília, DF: SEB/MEC, 1996.

FERRARO, A.R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n.º 81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 jul. 2004.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GUIMARÃES, E. **A articulação do texto**. São Paulo: Ática, 1990.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva: Instituto Antônio Houaiss, 2001.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A.B.; MORAES, S.E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KOCH, I.V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2002.

LAHIRE, B. **L'invention de l'illettrisme: rethorique publique, ethnique et stigmates**. Paris: La Découvert, 1999.

OXFORD. **Learner's dictionary**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

RIBEIRO, V.M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2001.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. **Modos de ler textos pragmáticos impressos / eletrônicos, processos de compreensão e construção do conhecimento: implicações educacionais**. São Paulo: FEUSP, 2003.

\_\_\_\_\_. **Metacognição: uma alavanca para aprendizagens escolares bem sucedidas**. São Paulo: FEUSP, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Inédita, 2001.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANOED - GT, 26., 2003, Poços de Caldas. **Alfabetização, leitura e escrita**.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Adultos não-alfabetizados: avesso do avesso**. Campinas: Pontes Editores, 1988.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.