

## **BREVE REFLEXÃO SOBRE LETRAMENTO E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL PARA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL**

Sandro Bochenek<sup>1</sup>

BOCHENEK, S. Breve reflexão sobre letramento e a legislação educacional para disciplina de língua Portuguesa no Brasil. **EDUCERE** - Revista da Educação, Umuarama, v. 10, n. 1, p. 55-71, jan./jun. 2010.

**RESUMO:** Objetiva-se por meio deste artigo realizar uma breve discussão sobre a história de formação de professores de língua portuguesa no Brasil, sobre a inserção do conceito de letramento e como essa problemática foi tratada em termos de legislação educacional no decorrer histórico. Acredita-se que, a educação de Ensino Médio no Brasil é fruto de uma série de medidas legais que vem ocorrendo ao longo de anos. Porém, percebe-se que há um grande fosso entre o que sugere as Leis voltadas à educação e o que ocorre em sala de aula. Nota-se também, que há uma série de medidas da legislação que, influenciaram (e ainda influenciam) a maneira como é conduzido o ensino de língua portuguesa no Brasil. Neste contexto, pretende-se discutir alguns dos momentos decisivos à formação de professores de língua portuguesa no Brasil. A justificativa para análise dessa problemática deve-se ao pouco material existente, que trate especificamente da formação de professores de língua portuguesa, e também devido às alterações na legislação educacional, que sugerem limites de formação mínima necessária a esses professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Língua portuguesa. Letramento. LDB.

---

<sup>1</sup>Bacharel em Letras pela UNIPAN – União Pan-Americana de Ensino; Especialista em Língua Portuguesa pela UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná; Mestre em Educação pela UNESP – Universidade Estadual Paulista; aluno especial do curso de doutorado em Letras Dinter pela UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UFBA – Universidade Federal da Bahia. Endereço para correspondência: Rua Bartolomeu de Gusmão, 989 – Pacaembu, Cascavel – PR, CEP: 85.816-580. sandro@marilia.unesp.br

## **BRIEF REFLECTION ABOUT LITERACY AND EDUCATIONAL LEGISLATION FOR DISCIPLINE OF PORTUGUESE LANGUAGE IN BRAZIL**

**ABSTRACT:** A brief discussion about the history of Portuguese teachers training in Brazil, as well as the inclusion of the literacy concept and how this issue was addressed in terms of education legislation during history, are shown in this article. It is believed that high school education in Brazil is a result of several actions in legislation that have been occurring throughout the years. However, it is noticed that there is a great gap between what the education laws propose and what happens inside the classroom. It is also seen that, there are some measures in legislation that have influenced (and still influence) the way Portuguese teaching is lead. In this context, is intended to discuss some of the decisive moments of Portuguese teachers training in Brazil. The reason for the analysis of this problem is the small amount of material available on the issue of Portuguese teachers training, as well as changes in education legislation and its suggestion related to the minimum training required for teachers.

**KEYWORDS:** Teachers training. Portuguese. Literacy. National Educational Bases and Guidelines Law.

## **BREVE REFLEXIÓN SOBRE LA ALFABETIZACIÓN Y LA LEGISLACIÓN EDUCACIONAL PARA LA ASIGNATURA DE LENGUA PORTUGUESA EN BRASIL**

**RESUMEN:** Este artículo tiene por objeto realizar una breve discusión sobre la historia de la formación de profesores de Lengua Portuguesa en Brasil y también sobre la inclusión del concepto de alfabetización, y cómo esta cuestión se abordó en términos de legislación educacional durante la historia. Se cree que la educación de la escuela secundaria en Brasil es el resultado de una serie de medidas que viene ocurriendo a lo largo de los años. Pero, se dan cuenta de que hay una gran brecha entre lo que propone las leyes vueltas a la educación y lo que sucede en el aula. Se percibe también, que hay una serie de medidas de la legislación que, han influido (y todavía influyen) en la manera como es conducida la enseñanza de lengua portuguesa en Brasil. En este contexto, se pretende

discutir algunos de los momentos decisivos a la formación de profesores de Lengua Portuguesa en Brasil. La justificación para el análisis de esta cuestión se debe a la pequeña cantidad de material existente, que trate específicamente de la formación de profesores de Lengua Portuguesa, y también de los cambios en la legislación educativa, que sugieren límites de formación mínima necesaria a esos profesores.

**PALABRAS CLAVE:** Formación de profesores. Lengua Portuguesa. Alfabetización. LDB.

---

## INTRODUÇÃO

Atualmente, diversos críticos de educação, pesquisadores, professores e sociedade em geral questionam a qualidade da educação no Brasil. Estudos recentes como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) comprovam as deficiências existentes e o baixo nível de qualidade oferecida, principalmente, à população brasileira que depende, para educar seus filhos, da escola pública.

Outrora, principalmente no período entre 1.500 e 1900, o problema escolar brasileiro era de ordem quantitativa. Hoje, porém, os problemas que se apresentam são muito mais de ordem qualitativa.

Não se pretende aqui discutir cada um dos movimentos políticos e pedagógicos ocorridos desde os primórdios que, influenciaram (e influenciam) a qualidade do ensino no Brasil hoje, até mesmo pela complexidade em fazê-lo, mas pretende-se refletir e compreender um pouco da situação atual, com base em algumas das principais medidas do passado, as quais se percebem efeito ainda hoje, em contribuição à forma como se apresenta a educação brasileira.

As reflexões a que este trabalho se pretende é a de promover uma breve análise sobre a história da formação de professores de língua portuguesa no Brasil, assim como, a formação dos professores de modo geral.

A justificativa para a elaboração deste artigo é o pouco material disponível e a carência de estudos dessa natureza, e também pela necessidade de análise das principais medidas que, ao longo da história, justifiquem parte das críticas e dificuldades, as quais são dirigidas as escolas, principalmente públicas no contexto atual. A metodologia aqui utilizada para alcançar aos objetivos propostos é de pesquisa bibliográfica.

## 1. BREVE HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Muitos questionam qual a procedência da falha? No governo? Na escola? Nos professores? Nos alunos? Nos métodos? Onde se encontra a “raiz”, ou seja, a origem dos problemas? Acredita-se que, boa parte das respostas a essas perguntas possam ser encontradas ao se analisar a recente história da educação, e também da formação de professores no Brasil. O termo *recente* aqui utilizado deve-se ao fato de que cem anos em termos históricos é um período relativamente curto, que será aqui analisado. A ênfase dada a este período deve-se ao fato de que as principais medidas educacionais que surtem efeitos atualmente, foram geradas e implementadas principalmente no último século, período este, bastante curto, para que mudanças significativas rumo a uma melhoria sólida pudesse ter ocorrido. Não que antes não houvesse tentativas de implementação de formas de educação de massa, mas sim, por que as principais mudanças que têm reflexos fortes ainda hoje, ocorreram principalmente no último século. Daí, novamente, a necessidade de se promover pesquisas e reflexões no sentido de compreender o passado e o presente, no sentido de trilhar o futuro de novas pesquisas.

Supõe-se que boa parte das críticas dirigidas à disciplina de língua portuguesa, principalmente em relação à escola pública, deve-se à baixa “competência” por parte do aluno, no que se refere ao uso (compreensão e elaboração) adequado de diversos gêneros textuais, além de não promover a “capacidade” comunicativa adequada para que este, ao concluir o Ensino Fundamental e Médio, e não possibilitar que esteja provido de mecanismos os quais garantam desde uma mobilidade social eficaz, até o aprimoramento da consciência crítica de sua realidade social e do funcionamento da sociedade como um todo. Acredita-se que, o desenvolvimento de tais habilidades, seja capaz de auxiliar no processo de transformação social, bem como na correção (em um processo lento e de longo prazo) de injustiças sociais. Pode-se citar o estudo de Paulo Freire, como um dos partidários de maior convicção deste ponto de vista no que tange aos objetivos educacionais. Paradoxalmente, pode-se considerar que muitos alunos saem alfabetizados, porém não letrados das escolas, principalmente das públicas, pois grande parte desses, apesar de

conhecerem as letras, as regras gramaticais de uso da língua, ou seja, de dominarem as “tecnologias” necessárias à leitura e a escrita, não conseguem produzir de forma eficiente textos de diversos gêneros textuais (ou mesmo de um gênero específico), por não haver na escola um trabalho complementar de forma a promover reflexão textual sobre as diferentes modalidades de texto, e também de modo a incentivar a leitura e produção de textos em sala de aula.

Após a “democratização” do ensino, houve uma grande necessidade de se formarem professores para atender a nova clientela que procurava à escola. Inicialmente, as exigências necessárias para se atuar como professor eram bastante rigorosas. Porém, na prática, devido à carência de professores considerados “aptos” ou de acordo com as exigências para exercer a função, o que se via eram pessoas sem preparo algum, atuando como professores que como metodologia dispunham apenas, quando muito, das habilidades de leitura e de escrita e do domínio das quatro operações básicas da matemática. Verifica-se, que em muitos casos, o domínio da ‘tecnologia’ da leitura e da escrita, já era considerado suficiente para que se atuasse como professor.

Nos anos 1970-1980, o crescimento da população escolar nas escolas públicas do Estado de São Paulo foi de ordem de um milhão e meio de crianças. Esse crescimento foi um primeiro resultado da política educacional implantada no período que sucedeu a revolução de 64 em nosso país e que, ampliando o número de anos de escolaridade a um contingente da população, pretendeu fazer passar a idéia de uma educação que se ‘democratizava’, por que fazia aumentar as chances de igualdade de condições. O aumento do número de estudantes exigiu em contrapartida, maior quantidade de professores, Onde buscá-los? GERALDI (1991, p. 115).

Crítérios hoje entendidos como indispensáveis para que se possa considerar um indivíduo escolarizado, alfabetizado (e recentemente letrado) eram algo que poucos professores daquela época dispunham. Menos, podia-se esperar dos alunos “escolarizados” por tais professores.

Além disso, muitos dos professores e conseqüentemente dos alunos saíam das escolas apenas *alfabetizados*, mas não poderia ser considerado o que hoje se entende por letrados. Atualmente, espera-se que a es-

cola exerça a função de formar muito mais do que pessoas que dominem a tecnologia e os mecanismos necessários aos atos de leitura e de escrita, mas que seja capaz de formar indivíduos que possam fazer o uso *pleno* da leitura e da escrita como mecanismos indispensáveis ao exercício de cidadania.

Faz-se necessário, neste momento, para que fiquem claras as intenções deste trabalho, conceituar os termos *alfabetização* e *letramento* e, para tal, utilizar-se-ão as definições de Soares (2001 e 2004) devido à proximidade existente entre a perspectiva deste com aquela que se percebe em práticas de sala de aula. Esta abordagem é amplamente estudada pela autora, que dispõe de grande prestígio por seu desempenho na tarefa de conceituar e diferenciar letramento e alfabetização e a relação desses elementos no contexto escolar e social.

## 2. LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

De acordo com Soares (2001 e 2004) conceitua-se alfabetização como o processo de aquisição da “tecnologia” da escrita, desta forma, alfabetizado é o indivíduo que domina as técnicas necessárias ao desempenho do ato de leitura e escrita, técnicas essas que vão desde o manuseio correto das “ferramentas” necessárias (caneta, lápis, borracha, caderno, livro, máquina de escrever, computador) ao reconhecimento e atribuição de significado aos “desenhos” das letras. O domínio das técnicas das organizações convencionais de leitura e escrita, tais como a maneira “correta” de segurar o lápis ou ainda de escrever de cima para baixo e da esquerda para a direita (no caso da escrita alfabética, pois existem outras línguas que dispõem de outras formas de organização da escrita) também são considerados elementos pertencentes ao processo de alfabetização.

Ao contrário da facilidade existente na definição de alfabetização e também na compreensão do que vem a ser um indivíduo “alfabetizado”, o termo letramento ou a especificação do que vem a ser um sujeito “letrado” não dispõe das mesmas facilidades, clarezas ou precisões em suas definições, pois letramento expande-se a diversos níveis e contextos e pode ser estudado em suas diversas particularidades.

Não há possibilidade em atribuir ao letramento uma única definição. Há uma pluralidade de significações em diversos contextos. Desta

forma, pode-se definir letramento como o uso e as práticas sociais da tecnologia da leitura e da escrita. Neste contexto, todo indivíduo que de alguma maneira, mesmo que por meio de terceiros, faça uso da tecnologia de leitura e escrita, pode ser caracterizado como letrado. O conceito de letramento extrapola do domínio da alfabetização para a prática social desta tecnologia em seus diversos níveis.

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como a interação com os outros; a imersão no imaginário, no estético; a ampliação de conhecimentos; a sedução ou indução; a diversão; a orientação; o apoio à memória; a catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações ou conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor... SOARES (2004, p. 91).

Entretanto, para fugir a uma generalização conceitual há possibilidade, ainda, de subdividir os conceitos de letramento em duas dimensões: letramento social e letramento individual:

Dimensão individual de letramento: Considera a capacidade pessoal e individual de leitura e de escrita. Porém, frequentemente, esses conceitos não levam em consideração as peculiaridades e as diferenças desses processos, os quais representam habilidades distintas. Mesmo quando se considera apenas o aspecto individual de letramento, torna-se complexa a tarefa de avaliar os seus níveis em um indivíduo, pois existem diversas “competências”, que envolvem estes dois processos distintos, isto é, habilidades individuais de leitura e habilidades individuais de escrita. Uma tentativa de avaliação e classificação desses níveis pode ser considerada impossível, pois não há como definir quais habilidades seria desejável e em quais níveis. Ainda neste sentido, os processos de leitura e escrita, por se tratarem de aptidões distintas podem variar em níveis diferentes mesmo em uma concepção individual.

À luz dessas considerações sobre o grande número de habilidades e

capacidades cognitivas e metacognitivas que constituem a leitura e escrita, a natureza heterogênea dessas habilidades e aptidões, a grande variedade de gêneros de escrita a que elas devem ser aplicadas, fica claro que é extremamente difícil formular uma definição consistente de letramento, ainda que se limitasse a formulá-la considerando apenas as habilidades individuais de leitura e escrita: quais as habilidades e aptidões de leitura e escrita qualificam um indivíduo como “letrado”? Que tipos de material escrito um indivíduo deve ser capaz de ler e escrever para ser considerado “letrado”? SOARES (2001, p. 70).

Dimensão social do letramento: Considera o letramento (ou práticas de letramento) enquanto objeto inserido na sociedade influenciando e sendo por ela influenciado. Tal como ocorre na dimensão individual, a dimensão social também pode ser subdividida em dois grupos distintos, o que a autora os define por versão “fraca” e versão “forte”:

A versão “fraca” atribui ao letramento papel de modo a garantir o “funcionamento” da sociedade, ou seja, ele seria, nesta concepção, objeto necessário à mobilidade social do indivíduo. Dessa forma, o letramento pode também ser definido como “letramento funcional”, o que vem a ser quase o equivalente ao termo “alfabetização funcional”.

A versão “forte” de letramento confere um papel de maior importância às suas práticas sociais. Nesta versão, pode-se considerá-lo como objeto ideológico e social, ou seja, pode auxiliar o processo de conscientização por parte do indivíduo de sua condição social, o que poderia auxiliar uma mudança benéfica de realidades sociais em conflito. O letramento, nesta concepção, tem um papel mais importante do que simplesmente à aquisição de uma “tecnologia”. Ele extrapola a simples leitura, decodificação de letras ou palavras. Abrange visão de mundo. Como afirma Soares (2001):

(...) os conceitos de letramento que enfatizam sua dimensão social fundamentam-se ou em seu valor pragmático, isto é, na necessidade de letramento para efetivo funcionamento da sociedade (a versão “fraca”), ou em seu poder “revolucionário”, ou seja, em seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas (a versão “forte”). Apesar dessa diferença essencial, tanto a versão “fraca” quanto a versão “forte” evidenciam a relatividade do conceito de letramento: porque as atividades que envolvem a língua escrita dependem da natureza e estrutura da

sociedade e dependem do projeto que cada grupo político pretende implementar, elas variam no tempo e no espaço. SOARES (2001, 9. 78).

## 2.1 Os Reflexos do Letramento e Alfabetização na Sociedade

Quando se verificam as principais mudanças que influenciaram as escolas e a formação de professores, nota-se que essas foram implementadas visando sempre objetivos de cunho político em detrimento aos pedagógicos. Percebe-se que esse fenômeno faz-se presente ainda hoje, pois quando ocorrem mudanças de um governo para outro, não há uma continuidade nos planos educacionais que vinham sendo desenvolvidos até então o que nem sempre representa uma “evolução”.

Verifica-se também, que atualmente há uma exagerada campanha de diversos meios de comunicação (com apoio do governo), nos quais há um discurso explícito em defesa da alfabetização e uma mensagem implícita da associação dessa com cidadania e ascensão social.

Estes discursos frequentemente tratam da questão “alfabetização” de forma utópica e ingênua, como se a posse dos meios, da tecnologia de leitura e escrita fossem conduzir de forma automática o detentor de tais tecnologias a uma condição social de maior privilégio. Tal prática, confunde o telespectador desatento (e infelizmente a grande maioria), fazendo-o acreditar que a alfabetização e cidadania são a mesma coisa, o que não o são.

Acredita-se, que a condição de alfabetizado é fator de inquestionável importância na tarefa de ascensão social, porém, não é o único fator responsável para isto. Pode-se dizer que, além da condição de alfabetizado, a condição de portador de certo nível de letramento seja de igual importância (ou talvez até maior) para que, combinado a outros fatores, possa promover este movimento de uma condição à outra pouco mais socialmente favorecida.

Mesmo nos casos em que há (ou pelo menos se espera que haja) um alto nível de letramento e alfabetização, não há equivalência perfeita entre estes níveis e níveis sócio-econômicos. Caso esta equivalência fosse real, os professores (principalmente de língua portuguesa) ocupariam o topo da pirâmide social e econômica dos países capitalistas, como por exemplo, o Brasil.

Analisar a alfabetização utopicamente e ingenuamente como

ocorre nos meios de comunicação de massa, incentiva a criação e reprodução de dogmas, além de tirar o foco do real problema.

Pode-se dizer que este equívoco é cometido inclusive pelo governo (intencionalmente ou não), ao mensurar níveis de analfabetismo e atribuir aos dados coletados significados como se tratasse de dados de níveis de letramento, o que são conceitos diferentes que requerem formas de mensuração e medidas de correção distintas.

Devido a este equívoco, não são encontradas soluções para problemas menores ou pelo menos de mais fácil resolução, como é o caso da alfabetização, tampouco para deficiências de letramento que é algo de maior complexidade e um dos grandes problemas da disciplina de língua portuguesa.

## 2.2 Letramento e a Legislação Educacional

Daí novamente a importância do entendimento correto para que tais problemas possam ser trabalhados de maneira consciente, e que políticas públicas sejam direcionadas de forma eficaz, até mesmo por que, como dito anteriormente, grande parte das principais “guinadas” que ocorreram em termos educacionais foram de cunho político e não pedagógico.

Dentre as mais importantes mudanças ocorridas na legislação que influenciaram a profissão docente e os currículos escolares, no que tange ao ensino de língua portuguesa, podem-se destacar principalmente os seguintes momentos de acordo com a Revista Educação (2007), que relata alguns dos momentos decisivos para o ensino de língua portuguesa neste país:

Em 1827 ocorre a regulamentação da Lei de Instrução Primária, com a qual, passou-se a ter como prioridade o ensino de leitura e escrita nas escolas de forma regulamentada. A partir deste momento, o sistema legal passa a sugerir a importância da leitura e da escrita para a sociedade.

No governo de Getúlio Vargas, em 1930 é criado o Ministério da Educação e os estudos de língua portuguesa que, desde então, ganha *status* de disciplina. No ano seguinte são fixados os conteúdos e os objetivos da disciplina de língua portuguesa para o curso fundamental do ensino

secundário.

Em 1961 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação surge a utilização do texto literário como modelo a ser utilizado para aquisição de um saber considerado superior, e que ultrapasse esta utilização a um universo mais amplo, ou seja, para além da sala de aula. Outra grande importância desta referida Lei é a prescrição de uma modalidade de ensino de maior alcance social e que venha ao encontro das camadas maiores da população.

Em 1971, com a Nova Lei de Diretrizes e Bases, ocorre maior ênfase ao ensino de português, este caracterizado como ferramenta necessária à expressão da cultura e comunicação brasileira.

A partir de 1988, começa-se a utilizar o conceito letramento no Brasil. Embora antes dessa data não houvesse tal conceito sendo utilizado por nenhum pesquisador, e também tais ideias não circulassem no universo científico e acadêmico brasileiro, questiona-se qual deveria ser o nível de letramento apresentado por um professor dos primórdios e por professores da atualidade.

Neste sentido, verifica-se que frente às variadas e complexas habilidades de letramento possíveis, o Parâmetro Curricular Nacional para o Ensino Médio PCNEM (1999, p. 139) tem objetivo demasiadamente ambicioso o qual é colocado a cargo dos professores:

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral.

Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. PCNEM (1999, p. 139).

A disciplina de língua portuguesa é revestida de grande responsabilidade social no que se refere à interdisciplinaridade. Ainda supõe-se de forma natural, grande objetivo que deverá ser alcançado no Ensino Médio. Conforme recomendação dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio – PCNEM (1999, p. 140):

Deve-se compreender o texto que nem sempre se mostra, mascarado pelas estratégias discursivas e recursos utilizados para se dizer uma coisa que procura “enganar” o interlocutor ou subjugá-lo. Com, pela e na linguagem as sociedades se constroem e se destroem. É com a língua que as significações da vida assumem formas de poesia ou da fala cotidiana nossa de cada dia.

Dirão muitos que esse não é trabalho só para o professor de Português. Sem dúvida, esse é um trabalho de todas as disciplinas, mas pode ser a Língua Portuguesa o carro-chefe de tais discussões. A interdisciplinaridade pode começar por aí e, conseqüentemente, a construção e o reconhecimento da intertextualidade. PCNEM (1999, 9. 140).

Neste contexto verifica-se que a escola, principalmente a disciplina de Língua Portuguesa, deve preparar para o exercício de leitura e escrita e também estar preparada para além desses objetivos no que tange à função social que a aquisição destas tecnologias representará aos alunos.

Acredita-se que, a comunicação desempenha papel de fundamental importância nas sociedades modernas, e neste contexto, espera-se que a escola promova justamente uma demanda para ocupar este mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e exigente de diversos níveis de conhecimento.

Atualmente, boa parte das pesquisas que avaliam a qualidade do ensino aponta para grande quantidade de jovens com níveis precários de compreensão e de produção de textos de diversos gêneros textuais. Apenas uma pequena parcela consegue atingir níveis considerados equivalentes aos níveis de formação.

Tendo-se em vista as inúmeras habilidades necessárias ao indivíduo para seu pleno funcionamento na sociedade moderna e complexa em que atua, verifica-se que mesmo um nível de letramento funcional não é fácil de ser promovido, pois envolve necessidade de múltiplas habilidades.

No PCNEM (1999, p. 23), no subtítulo “o papel da educação na sociedade tecnológica”, encontra-se a seguinte concepção:

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcança-

da. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção. PCNEM (1999, p. 23).

Neste sentido, faz-se necessário questionar: será que realmente a sociedade tecnológica atual tem interesse em promover e ainda assegurar uma educação autônoma a todos? Com quais interesses? Acredita-se que, diante da atual situação, esta “autonomia educacional” é algo que está longe de ser alcançada e, de certa forma utópica num país onde problemas básicos de diversas ordens fazem-se presentes constantemente.

Mais adiante, ainda no subtítulo que sugere qual seria o papel do Ensino Médio, encontra-se PCNEM (1999, p. 23):

Um outro dado a considerar diz respeito à necessidade do desenvolvimento das competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais. A garantia de que todos desenvolvam e ampliem suas capacidades é indispensável para se combater a dualização da sociedade, que gera desigualdades cada vez maiores. De quais competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico? Ou, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas e alternativas para a solução de um problema, ou seja, o desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalho em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático. O desafio a enfrentar é grande, principalmente para um país em processo de desenvolvimento, que, na década de 90, sequer oferecia uma cobertura no Ensino Médio, considerado como parte da Educação Básica, a mais que 25% de seus jovens entre 15 e 17 anos. PCNEM (1999, p. 23).

Ao afirmar que a garantia de ampliação de capacidades individuais é indispensável para se combater a dualidade social, nota-se, novamente uma tentativa de ofuscar o foco a um problema de ordem maior,

que seria a questão social, capitalista e desigual em diversos âmbitos, e coloca-se a responsabilidade pela questão das desigualdades a nível pessoal, ou seja, a problemática e a responsabilidade pelas exclusões sociais é transferida do governo aos próprios indivíduos, e isso ocorre de maneira bastante dissimulada o que soa “quase” que natural em meio ao discurso. Neste contexto, o governo exime-se de sua responsabilidade por problemas sociais.

Os muitos problemas que chegam ao Ensino Médio oriundos de instâncias anteriores são, inclusive, admitidos no PCNEM (1999, p.138), principalmente na disciplina de língua portuguesa: “Bem sabemos que graves são os problemas oriundos do ensino básico e instrumental, principalmente da língua escrita, que o aluno deveria ter adquirido no Ensino Fundamental.”

Outro exemplo que se pode utilizar neste momento em referência ao baixo nível de letramento proporcionado no Ensino Médio seria o que ficou conhecido como “As pérolas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)”, onde são retratados alguns dos absurdos escritos pelos alunos nestes exames. Fica bastante evidente a existência de problemas do ensino fundamental que chegam até o ensino médio, onde, novamente, não serão resolvidos.

Há também, conforme já mencionado anteriormente, contradições envolvendo letramento e alfabetização, como se tratassem de habilidades equivalentes, o que dificulta mais um diagnóstico eficaz do que deve ser produzido.

Ainda, ao analisar-se a grande parte das práticas escolares que envolvem processos de alfabetização e letramento, percebe-se que na maioria das vezes estas ficam limitadas a universos escolares, e pouco se discute sobre o elo existente entre estes elementos e universos sociais dos alunos. De acordo com a Revista Educação (2007, p. 37):

Principal lócus promotor do aprendizado, a escola falha por não dialogar com o universo de origem dos alunos, invalidando suas experiências e expressões. Segundo pesquisa da Fundação Getúlio Vargas divulgadas em abril, 20% dos jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola, 42% deles por desinteresse. Os resultados das avaliações de habilidades de leitura daqueles que permanecem são insatisfatórios. REVISTA EDUCAÇÃO (2007, p. 37).

Porém, não se deve ter em mente que problemas de níveis baixos de alfabetização e letramento são gerados e, conseqüentemente, de responsabilidade apenas do ensino médio. Muitas vezes, constituem a continuidade natural de um ensino fundamental deficitário, que deveria promover aptidões básicas para que estas pudessem ser aperfeiçoadas no ensino médio, ou seja, a origem dos problemas não se encontra necessariamente nessa modalidade de ensino, sendo ele, muitas vezes, apenas a continuidade de um processo que ocorre em uma instância anterior a este. De acordo com a Revista do Ensino Médio (2004, p. 5):

Esse baixo desenvolvimento de habilidades e competências é o resultado de um déficit acumulado ao longo da educação básica. Não foi só o ensino médio mal feito. “O Fraco desempenho é o retrato de toda uma trajetória educacional”, constata Carlos Henrique Araújo, diretor de Avaliação da Educação Básica do Inep. “A esperança é mudar essa realidade pelos que estão começando agora o ensino fundamental, com um trabalho de acompanhamento série a série”, acrescenta a professora Lourdália. BRASIL (2004, p. 5).

Nota-se ao analisar a trajetória percorrida pelos estudos de língua portuguesa no Brasil, uma evolução constante até a mais recente LDB/1996 e PDE – Plano Nacional de Educação, em que um nível pleno de letramento é exigido e insinuado com um dos muitos objetivos deixados a cargo de tal matéria, o que reforça novamente o equívoco e a falta de compreensão da realidade social deste país.

Pode-se dizer que, em se tratando de legislação educacional, o Brasil sugere o que seria o ideal à educação. Porém, há um grande abismo entre as Leis e as realidades sociais tanto no universo dos alunos como dos professores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Questiona-se ainda se, em termos atuais de níveis de letramento, pode-se dizer que muitos dos professores e alunos brasileiros não possuem as habilidades tidas como objetivos da disciplina de língua portuguesa. Muito menos se supunha que era este mesmo grau de letramento

no contexto histórico, no qual o ato de saber ler e escrever já eram necessários para se lecionar em escolas primárias e de ensino ginasial neste país. Assim, em detrimento a essa tradição histórica, parece haver certo comodismo social, pouca preocupação ou mesmo indignação com a mudança da condição oferecida no ensino de língua portuguesa, de forma a proporcionar qualidade ajustada às exigências tecnológicas e do mercado trabalho atuais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da educação, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 15 de 1 de junho de 1998. Diretrizes curriculares para o ensino médio. Relatora: Guiomar Namó de Mello. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>>. Acesso em: dia, mês, ano.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: nova L.D.B. Rio de Janeiro: DUNYA, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Revista do Ensino Médio**, n. 04, 2004.

GERALDI, W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

REVISTA EDUCAÇÃO. Editora Segmento, a. 11, n. 121, maio, 2007.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.).  
**Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte:  
Autêntica, 2001.

---

Recebido em / Received on / Recibido en 03/09/2009  
Aceito em / Accepted on / Acepto en 07/07/2010