




## LETRAMENTO(S) NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

### LITERACY(IES) FROM THE PERSPECTIVE OF MEANINGFUL LEARNING

**Maria Aparecida Oliveira Paula**   
Universidade Estadual de Goiás, UEG  
[m.cidinhapaula@gmail.com](mailto:m.cidinhapaula@gmail.com)

**Plauto Simão De-Carvalho**   
Universidade Estadual de Goiás, UEG  
[plauto.carvalho@ueg.br](mailto:plauto.carvalho@ueg.br)

**Sabrina do Couto de Miranda**   
Universidade Estadual de Goiás, UEG  
[sabrina.couto@ueg.br](mailto:sabrina.couto@ueg.br)

**Resumo.** O atual panorama da Educação Básica no Brasil, conforme resultados do PISA (2018), requer especial atenção de estudiosos e do governo no que se refere ao nível de escolarização de proficiência em leitura (letramento), pois cerca de 50% dos estudantes não alcançaram tal proficiência ao final do ensino médio, como é o esperado. Assim, buscou-se verificar se há dialogicidade entre o modelo de letramento ideológico proposto por Street e a aprendizagem significativa de David Ausubel para responder ao seguinte questionamento: É possível ensinar/aprender (desenvolver) letramento de forma a tornar a aprendizagem significativa para o sujeito (estudante da Educação Básica)? No contexto apresentado, este artigo é um ensaio teórico que se baseia na leitura analítica de importantes autores que trabalham com a temática de letramento, bem como tecitura envolvendo o conceito de aprendizagem significativa de Ausubel. A conclusão é de que há a necessidade de a escola desenvolver o letramento na perspectiva da formação integral do estudante.

**Palavras chave:** leitura; aprendizagem; educação básica.

**Abstract.** The current panorama of Basic Education in Brazil, according to the results of PISA (2018), requires special attention from scholars and the government regarding the level of schooling proficiency in reading (literacy), because about 50% of students did not reach this proficiency at the end of high school, as is expected. Thus, we sought to verify if there is dialogue between the ideological literacy model proposed by Street and David Ausubel's meaningful learning to answer the following question: Is it possible to teach/learn (develop) literacy in order to make learning meaningful to the subject (student of Basic Education)? In the context presented, this article is a theoretical essay that is based on the analytical reading of important authors who work with the theme of literacy, as well as weaving involving Ausubel's concept of meaningful learning. The conclusion is that there is a need for the school to develop literacy in the perspective of the integral formation of the student.

**Keywords:** Reading. Learning. Basic Education.

### INTRODUÇÃO

A Educação Básica no Brasil tem sido objeto de reflexão de estudiosos e do governo brasileiro, pois, mediante os resultados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), no PISA (2018) (do inglês Programme for International Student Assessment ou Programa de Avaliação Internacional de Estudantes) o “Brasil tem baixa proficiência em leitura(...)” quando comparado aos outros 78 países que participaram da avaliação, o que indica que um percentual de 50% dos brasileiros sequer alcançou o mínimo de proficiência que os estudantes devem adquirir até o final do Ensino Médio. O PISA 2018 revela que “(...) os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura<sup>2</sup>”.

Assim, já é a terceira vez que a temática leitura tem sido avaliada como área foco no PISA, constando na matriz de referência: “A revisão da matriz reflete mudanças na definição de letramento em leitura e nos contextos de uso da leitura pelos cidadãos” (MATRIZ DE LETRAMENTO EM LEITURA - PISA 2018 (2018, p.1)<sup>3</sup>. Também consta em documentos norteadores da educação, tais como Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017) e Documento Curricular para Goiás (DC-GO 2018).

<sup>1</sup> Brasil – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – Disponível em: <<https://bit.ly/3mb9WpJ>>. Acesso em 19 jun. 2020, às 09:41.

<sup>2</sup> Brasil – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – Disponível em: <<https://bit.ly/3mb9WpJ>>. Acesso em 19 jun. 2020, às 09:41.

<sup>3</sup> Matriz de Letramento em Leitura - PISA 2018. Disponível em: [encurtador.com.br/ejqPV](http://encurtador.com.br/ejqPV) Acesso em 28 nov. 2020, às 10:05.

Nesse viés, oportuno se faz destacar a definição de letramento constante no RELATÓRIO BRASIL NO PISA (2018, p. 45) “(...) compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade”. Letramento também é um termo recorrente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 7): “(...) documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (...)”. Essa normativa estabelece que o componente Língua Portuguesa deve, no item 4.1.1. “(...) proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BNCC, 2017, p. 67 e 68). Já no Documento Curricular para Goiás (DC-GO, 2018, p. 208), é mencionado que: “(...) as aprendizagens, para além do processo de alfabetização na perspectiva do letramento, ultrapassam os conteúdos dos demais componentes curriculares (...)”, desta forma, possibilita ao estudante: “(...) novos olhares, novos saberes, pois a ampliação do conhecimento do mundo oferece oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de forma significativa”. (DC-GO, 2018, p. 208).

Não obstante, necessário se faz a compreensão do conceito e abordagem(ns) de letramento(s) mediante estudiosos e pesquisadores, para tanto, mencionam-se autores como: Street (2003, 2001, 1995, 1984); Soares (2000, 2003, 1998/2002); Kleiman (2005, 2004, 1995/2001) e Marcuschi (2007), para os quais letramento não se refere, somente, ao fenômeno da alfabetização escolar, uma vez que vai além do entendimento da leitura e da escrita, abrangendo os fenômenos relacionados à vida social do sujeito. Mais especificamente, “(...) um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico” (SOARES, 1995, p. 10). Dessa forma, mediante as abordagens social, cultural e política, portanto ideológica.

Na intenção de auxiliar na reflexão de tão importante temática e na busca de caminhos que amenizem o problema, buscou-se amparo na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel (2003), para responder ao seguinte questionamento: É possível ensinar/aprender (desenvolver) letramento de forma a tornar a aprendizagem significativa para o sujeito (estudante da Educação Básica)? Consoante, o objetivo é verificar se há dialogicidade entre o modelo de letramento ideológico proposto por Street (2003, 2001, 1995 e 1984) e a aprendizagem significativa de David Ausubel (2003).

## CONTEXTUALIZAÇÃO

Atualmente, grande parte da humanidade está passando por um período atípico que teve início no dia 11 de março de 2020, data em que a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou que o mundo vive uma pandemia denominada Covid-19<sup>4</sup>, causada pelo vírus SARS-CoV-2. Conforme informado no site do Ministério da Saúde do Brasil<sup>5</sup>,

A **COVID-19** é uma doença causada pelo coronavírus **SARS-CoV-2**, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a maioria dos pacientes com COVID-19 (cerca de 80%) podem ser assintomáticos e cerca de 20% dos casos podem requerer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória e desses casos aproximadamente 5% podem necessitar de suporte para o tratamento de insuficiência respiratória (suporte ventilatório). Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. **O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31/12/19**, após casos registrados na China. Provoca a doença chamada de coronavírus COVID-19.

De repente, não mais podíamos sair para passear, estudar, trabalhar, nos divertir. Até o simples ato de ir ao supermercado ficou restrito. Era o início de um isolamento social imposto pelas autoridades governamentais como um dos mecanismos para evitar a disseminação de tão terrível doença que tem levado a óbito milhares de pessoas no mundo todo. São momentos difíceis pelos quais têm passado muitas famílias.

Mas, no entanto, não são só tristezas. Nesse período de isolamento, as famílias tiveram a oportunidade de uma convivência que antes, pela diversidade de atividades e tribulações cotidianas, seria praticamente impossível. Estamos redescobrimo o prazer (e as dificuldades) da convivência familiar e, nesse contexto,

<sup>4</sup> Ministério da Saúde: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Retirado em: 17/06/2020, às 07:38.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://bit.ly/2BzaHWV>. Retirado em 23/06/2020, às 21:08

as pessoas também não têm frequentado as escolas, assim, coube aos pais e aos professores se adequarem à nova situação. Se por um lado, os pais tiveram que se desdobrar para auxiliar os filhos na execução das atividades escolares, por outro, os professores também fizeram o mesmo tentando encontrar estratégias didáticas que alcançassem os estudantes neste período de aulas não presenciais e online. São grandes desafios enfrentados por todos os envolvidos: pais, professores e estudantes.

Nesse contexto, a perspectiva de retorno às aulas presenciais é para o início de 2021. Mas, não será um simples retorno às aulas presenciais, ou início de ano letivo. Após tantas vivências e novas experiências, o repensar pedagógico se faz mais premente. O ensinar/mediar e o aprender necessitam da reflexão de educadores, professores, enfim, dos profissionais da educação.

Nesse viés, destaca-se a importância do desenvolvimento da temática letramento nas escolas, especialmente da Educação Básica, visto os resultados dos estudantes apresentados acima, bem como suas abordagens em documentos oficiais norteadores da educação no Brasil.

Assim, considera-se relevante questionar: É possível ensinar/aprender (desenvolver) letramento de forma a tornar a aprendizagem significativa para o sujeito (estudante da Educação Básica)?

Na busca de respostas, mencionam-se os estudos sobre os processos de aprendizagem de David P. Ausubel (2003), quando afirma que “O conhecimento é significativo por definição”. (Ausubel, 2003, iv). Nessa perspectiva, o que tem significado para o sujeito certamente se traduzirá em algo que lhe é próprio, no caso, o conhecimento. Para Ausubel, o conhecimento

É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (“saber”) que envolve a interação entre ideias “logicamente” (culturalmente) significativas, ideias anteriores (“ancoradas”) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o “mecanismo” mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos. (Ausubel, 2003, iv).

O ensaio teórico apresentado neste estudo baseia-se na leitura analítica de importantes autores que trabalham com a temática de letramento, bem como tecitura envolvendo o conceito de aprendizagem significativa de Ausubel (2003).

### LETRAMENTO OU LETRAMENTOS?

Soares (2000, p.72) afirma que “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essa habilidade se relaciona com as necessidades, valores e práticas sociais”. Assim, as habilidades de leitura e escrita *possibilitam* ao sujeito a compreensão e a interação com o mundo de forma crítica. No entanto, isso só acontece se o sujeito se valer dessas habilidades para suprir suas necessidades, em conformidade com os valores e práticas sociais, isto é, sua atuação na sociedade. Da mesma forma, Kleiman (1995, p.19) afirma que letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Nessa perspectiva, cabe à escola, enquanto instituição formal de ensino, formar o sujeito possibilitando-lhe o desenvolvimento das habilidades necessárias de leitura e escrita para atuar em um universo social e diverso, tal qual se apresenta atualmente, com uma diversidade enorme de possibilidades de comunicação e interação, tais como livros, revistas, jornais (físicos e digitais), televisão, rádio, computadores, celulares, redes sociais, entre outros. Porém, é importante destacar que o fato de mencionar a necessidade de desenvolver no sujeito as habilidades de leitura e escrita, não subentende que letramento se restringe a isso, na verdade Kleiman (2004) afirma que

O fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências do letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de códigos (alfabeto numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 2004, p. 20)

Na definição de letramento acima, a autora destaca a importância da escola enquanto agência de letramento, no entanto, diz que a mesma desenvolve a temática no sentido de decodificação de signos linguísticos apenas, de alfabetização, o que infere que não se preocupa com a formação do sujeito para agir

e interagir nas diferentes situações que a vida em sociedade apresenta, ou seja, a escola não desenvolve o letramento enquanto prática social.

Importante destacar os conceitos de práticas de letramento e eventos de letramento. Para Barton (1993: vii) “práticas de letramento são os modos culturais gerais de usar a leitura e a escrita que as pessoas produzem num evento de letramento”. Assim, os eventos de letramento são acontecimentos específicos relacionados à leitura e à escrita, enquanto as práticas de letramento se referem tanto às formas como as pessoas se comportam em eventos de letramento, quanto às concepções sociais e culturais que as configuram.

Exemplificando, Pahl e Rowsell (2005, p. 9) dizem que

Um ‘evento de letramento’ é facilmente identificável em sala de aula. Quando os estudantes escrevem e leem, eles estão engajados em um conjunto de eventos de letramento. Esses eventos são geralmente regulares e relacionados a práticas sociais de leitura e escrita. Um estudante lerá um livro (evento de letramento) como parte integrante ‘da prática de leitura de livro na sala de aula’ (prática de letramento).

De tal forma, não se pode deixar de enfatizar que práticas de letramento e eventos de letramento são interligados, uma vez que, conforme esclarece Street (2001, p. 11) “o conceito de ‘evento de letramento’ dissociado do conceito de ‘prática de letramento’ não ultrapassa o nível da descrição”. Nesse entendimento, os eventos de letramento, de forma isolada, auxiliam no entendimento de eventos particulares e em situações específicas, não permitindo, no entanto, a compreensão de como são construídos sem a consideração do contexto social em que as práticas de letramento ocorrem.

Para além, em uma perspectiva mais ampla, Soares diz que letramento

(...) não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (SOARES, 2000, p. 75)

Assim, letramento, além de envolver as habilidades necessárias de leitura e escrita descritas anteriormente, envolve, essencialmente, atitudes críticas e posicionamento do sujeito quanto às inúmeras formas de atuar na sociedade. Da mesma forma, o sujeito letrado não se refere, somente, ao sujeito que é capaz de ler e escrever, conforme esclarece a autora, pois ela afirma que analfabetos podem ser considerados letrados à medida que

(...) se interessavam em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebiam cartas que outros liam para ele, se ditavam cartas para que um alfabetizado as escrevesse, se pedisse a alguém que lhe lesse avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto era, de certa forma, letrado, porque fazia uso da escrita, envolvia-se em práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2000, p. 24).

Nesse entendimento, o analfabeto, de uma forma ou de outra, faz leituras das diversas situações vividas, experienciadas. Observa-se que o sujeito, mesmo sendo considerado analfabeto, está em contato permanente com a leitura e a escrita devido estar inserido em um universo social que lhe apresenta situações variadas.

Mas, o que vem a ser um sujeito analfabeto, ou na contramão, o que é alfabetização?  
É um questionamento importante e necessário para seguir adiante. Segundo Soares,

a alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter um certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizam-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita. (SOARES, 2003, p. 92)

Aprofundando um pouco mais, Soares (2004, p. 14) diz que

a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento e, este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Nesse entendimento, o sujeito que é alfabetizado, que lê e escreve, o faz mediante situações específicas e em um determinado contexto, isto é, em conformidade com suas necessidades de compreensão e de ação no meio social, sendo, dessa forma, denominados pela autora de “atividades de letramento”, que seria a prática social de ler e escrever. Abstrai-se então que alfabetização e letramento são conceitos distintos, porém, interligados. Complementando, a inserção do sujeito no universo da escrita se dá “pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desses sistemas em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento” (SOARES, 2004, p. 14).

Segundo Soares (2010, p. 47), a diferença entre alfabetização e letramento é que o primeiro se restringe a “ação de ensinar/aprender a ler e escrever”, já o letramento é “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

Dialogando com essa ideia, (COOK-GUMPERTZ, 2006: 1) diz que “(...) letramento é um fenômeno socialmente construído, não simplesmente a capacidade de ler e escrever.”

Nessa mesma perspectiva, Kleiman afirma que

[...] o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitas das quais não têm necessariamente relação com a leitura (KLEIMAN, 2005, p. 18).

Assim, segundo Kleiman, o conceito de letramento é bem mais amplo, pois não se resume a uma habilidade ou a uma competência, embora também o seja. Refere-se, ainda, às capacidades e conhecimentos que possibilitam ao sujeito agir e interagir no meio social no qual está inserido.

Complementando, Marcuschi (2007, p. 25) diz que o letramento

(...) envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita.

Assim, para Marcuschi (2007), letramento envolve as diversas formas de o sujeito atuar no meio social. É a capacidade de agir e interagir nas diversas atividades que envolvem, de uma forma ou de outra, a escrita. Podendo ser consideradas, não somente a escola como agência de letramento, apesar de esta ser a principal, mas, também, outras agências como a família, a igreja, o local de trabalho.

Assim, podemos complementar com Scribner e Cole (1981, p. 236):

Essa noção de prática guia o modo como buscamos compreender o letramento. Em vez de focalizar exclusivamente a tecnologia de um sistema de escrita e suas reputadas conseqüências (‘escrita alfabética promove abstração’, por exemplo), abordamos o letramento como um conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de sistemas simbólicos e tecnológicos para produzi-las e disseminá-las. O letramento não consiste apenas em saber ler e escrever um tipo de escrita particular, mas em aplicar esse conhecimento para propósitos específicos em contextos específicos de uso. A natureza dessas práticas, incluindo, certamente, seus aspectos tecnológicos, determinarão os tipos de capacidades (‘conseqüências’) associadas ao letramento.

Em se falando de letramento, importante destacar Street (2003, p. 1) quando ele afirma que os Novos Estudos do Letramento (*The New Literacy Studies* - NLS), que tiveram início nos anos 1980, fazem parte de um campo de pesquisa que

Representa uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas. Os NLS, portanto, não tomam nada como definitivo no que diz respeito ao letramento e às práticas sociais a ele relacionadas, preferindo, ao contrário, problematizar o que conta como letramento em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes.

Destaca-se, aqui, que Street (2003) aborda questões importantes como o foco dado à aquisição de habilidades pelo sujeito, a formação, constituição de habilidades para se considerar o sujeito letrado. No entanto, ele esclarece que letramento é uma prática social e que envolve uma grande variedade de letramentos, ou seja, o foco deve ser na própria constituição do letramento enquanto um conjunto de práticas sociais realizadas por um sujeito em um contexto social, tal qual afirmam Soares (2000, p. 75) e Kleiman (2005, p. 18) e não na aquisição, somente, de habilidades. Assim, um todo que constitui os fenômenos do letramento, o que implica, segundo o autor, em múltiplos letramentos, com destaque para dois conceitos-chave: o **modelo ideológico**, condizente às relações de poder que configuram as práticas sociais, e o **modelo autônomo**, que se refere à individualidade do sujeito, ou seja, o letramento em uma abordagem individual e não em um contexto social amplo.

É importante destacar que a definição de letramento enquanto um conjunto de habilidades a serem “aprendidas” e desenvolvidas pelo indivíduo (modelo autônomo definido por Street (2003), se refere ao letramento desenvolvido na maioria das escolas (agências institucionais de ensino), tal qual informou Kleiman (2004, p. 20), assim, o entendimento do que vem a ser letramento pelas escolas se restringe ao modelo autônomo de letramento. O que infere que há a necessidade de reflexão, por parte das escolas e seus agentes de letramento, com destaque aos professores, sobre o “tipo” de letramento que (somente) desenvolve (aborda) nas escolas. Os NLS ampliam o conceito de letramento, tanto que Street (2003) se refere a letramentos, no plural, e não mais no singular, como era comumente referenciado. Assim, a importância em ampliar o conceito de letramento(s), com destaque para as posições teóricas de estudiosos e pesquisadores para as questões sociais e políticas, assim, ideológicas: Street (2003, 2001, 1995, 1984); Soares (2000, 2003, 1998/2002); Kleiman (2005, 2004, 1995/2001) e Marcuschi (2007), que Street (2003) define como modelo ideológico do letramento.

Sobre a importância da leitura, Silva esclarece que

A leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados. Esta confusão nada mais faz do que decretar a morte do leitor, transformando-o num consumidor passivo de mensagens não-significativas e irrelevantes (SILVA, 1987, p. 96).

Importante destacar que Silva (1987) reforça o quão importante é a forma de tratar a temática leitura para a formação de futuros leitores. Se a mesma for tratada como simples decodificação de sinais, não contribui para tal formação. Ao contrário, transforma o sujeito em um consumidor passivo e não crítico. E esta é a forma como a maioria das escolas brasileiras desenvolve a temática leitura, visto, a exemplo, os resultados apresentados pelo PISA 2018. É uma realidade que necessita reflexão e mudança, pois grande parte dos estudantes brasileiros são capazes de decodificar textos, mas não compreendem o que leem, sendo considerados leitores passivos e não ativos, como é o que se espera no decorrer de sua formação.

A despeito do entendimento do que vem a ser leitores passivos e ativos, cita-se Isabel Solé:

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 2007[1998], p. 23).

Sendo assim, a leitura requer, para além da decodificação de sinais, uma atitude ativa do leitor no sentido de que este interage com o texto fazendo uso de seus conhecimentos prévios e objetivos, apropriando-se da mensagem textual de forma significativa para ele. Isto nos remete à aprendizagem significativa de Ausubel (2003), da qual falaremos mais adiante.

### **Aprendizagem significativa. É possível?**

Com o entendimento do que vem a ser letramento e suas principais abordagens e de sua importância para o desenvolvimento do sujeito, mais especificamente do estudante da Educação Básica, faz-se o seguinte questionamento: É possível ensinar/aprender (desenvolver) letramento de forma a tornar a aprendizagem significativa para o sujeito (estudante da Educação Básica)? Para tanto, retomemos a definição de Ausubel (2003, iv), quando ele diz que o conhecimento é o “(...) produto significativo de um processo psicológico cognitivo (“saber”) que envolve a interação entre ideias “logicamente” (culturalmente) significativas, ideias anteriores (“ancoradas”) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (...)”, dessa forma, um processo que envolve ideias culturais ou ideias advindas da cultura, assim,

está diretamente ligado aos fenômenos culturais vivenciados pelo sujeito em seu meio cultural e social, tal qual afirma Soares (1995, p. 10), ao definir o letramento como “um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico”. Apreende-se então que, para o sujeito ser considerado “letrado”, envolve os conhecimentos adquiridos no seu meio social e cultural, tal qual afirma Ausubel. Envolve as “(...) ideias anteriores (“ancoradas”) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) (...)” (Ausubel, 2003, iv), ou seja, o conhecimento prévio do sujeito.

É importante destacar que Ausubel (2003, xi) afirma que a aquisição e a retenção de conhecimentos não estão restritas às escolas, aos ambientes formais de ensino, na verdade, “(...) são actividades profundas e de toda uma vida, essenciais para o desempenho competente, a gestão eficiente e o melhoramento das tarefas quotidianas”. Assim, a aprendizagem acontece no decorrer da vida do sujeito, mediante suas experiências e vivências cotidianas em ambientes formais e não formais (leitura sistemática e não sistemática, da televisão educacional, do discurso oral intelectual etc.), no entanto, enfatiza que, para a aquisição e a retenção sistemática de conhecimentos, o melhor lugar é na escola. Daí, sua importância.

Quanto às formas de aquisição e retenção de conhecimento, Ausubel (2003, xi) estabelece dois conceitos: “(...) a memória *semântica* é o resultado ideal de um processo de aprendizagem significativa (não memorizada), de onde emergem novo(s) *significado(s)*”. Sendo assim, os produtos substantivos resultantes da interação que ocorre entre significados potenciais no material de instrução com as ideias “ancoradas” (subsúncos) relevantes que já existem na estrutura cognitiva do aprendiz, ou seja, novas ideias (conhecimentos) que se ligam a um conhecimento já existente na estrutura cognitiva do sujeito que, no decorrer do processo, se tornam parte de um sistema organizado, de forma sequencial e hierárquica (ao longo do processo e em conformidade com a importância que tem para o sujeito), se relacionando com outras organizações de ideias semelhantes ou tópicas, já existentes da estrutura cognitiva. E esta junção de novas ideias às ideias semelhantes (conhecimentos) existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, Ausubel denomina de sub-sistemas que formam ou originam uma disciplina ou uma área de conhecimentos.

Já “(...) as aprendizagens por memorização não aumentam a substância ou composição do conhecimento (...)” (Ausubel, 2003, xii), pois a relação entre elas e os conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva se dá de forma arbitrária, não substantiva e literal. Assim, de significado, utilidade e duração transitórios. A exemplo, Ausubel cita a memorização de números telefônicos. Em oposição, as memórias semânticas tendem a ser, ao mesmo tempo, significativas e duradouras.

Ausubel (2003) afirma que o principal processo de aprendizagem significativa ocorre por recepção, sendo que este não é um processo passivo e sim ativo, em que pressupõe ação e reflexão de quem aprende, dando destaque ao papel da linguagem e da estrutura conceitual das matérias, bem como aos conhecimentos prévios e habilidades do estudante (*apud* TEODORO, V. D. AUSUBEL, 2003, viv).

A aprendizagem por recepção está ligada a aquisição de novos significados, por meio de material de aprendizagem apresentado, que demanda um mecanismo de aprendizagem significativa ou a apresentação de material potencialmente significativo para o aprendiz que será relacionado

(...) de forma *não arbitrária* (plausível, sensível e não aleatória) e *não literal* com *qualquer* estrutura cognitiva apropriada e relevante (...) e que a estrutura cognitiva *particular* do aprendiz contenha ideias *ancoradas* relevantes, com as quais se possa relacionar o novo material (AUSUBEL, 2003, p. 1. Grifos do autor).

Nesse processo, ocorre a interação entre os novos significados e ideias relevantes (ancoradas) na estrutura cognitiva de quem aprende, originando significados verdadeiros ou psicológicos que são únicos, pois cada aprendiz possui uma estrutura cognitiva única. No entanto, deve-se atentar para o fato de que, nessa afirmação, o autor enfatiza que essa interação ocorre de forma não arbitrária e não literal, ou seja, o aprendiz enquanto ser ativo da aprendizagem, assim, ele deve querer aprender, e não literal está relacionado ao fato de o aprendiz ser capaz de reproduzir o conhecimento adquirido com suas próprias palavras, mediante sua interpretação. A aprendizagem só se torna significativa em contexto de vontade e de ação do sujeito aprendente.

No entanto, se o mecanismo de aprendizagem não for significativo para o aprendiz, a aprendizagem pode ocorrer, apenas, por memorização, não sendo, dessa forma, significativa. Importante destacar que Ausubel (2003), ao se referir à aquisição de conhecimentos, apenas por memorização, diz que não é significativa e não duradoura por não ser relevante para o aprendente e ele entender que aquele aprendizado é para uma satisfação momentânea, ao passo que a aprendizagem significativa se dá por retenção do novo

conhecimento a um subsunçor existente na estrutura cognitiva do sujeito, conhecimento preexistente, assim, essa retenção de novo conhecimento, por ser significativa para o sujeito, fica na memória desse.

De posse dos conceitos e diálogos estabelecidos acima, retomemos a pergunta que originou este artigo: É possível ensinar/aprender (desenvolver) letramento de forma a tornar a aprendizagem significativa para o sujeito (estudante da Educação Básica)?

Em se tratando de instituições de ensino, menciona-se Miranda (2008, p. 42) ao definir a escola como: “(...) um importante mediador entre o sujeito e o mundo social, pois favorece o acesso ao conhecimento e contribui, de forma significativa, para a inserção do sujeito na sociedade”, assim, premente se faz proporcionar ao estudante uma aprendizagem significativa, que oportunize a ele sentir-se parte integrante de um contexto social diverso, em que seja capaz de atuar de forma efetiva e crítica. Nesse intento, desenvolver o letramento nas escolas mediante as abordagens social, cultural e política, portanto, ideológica se justifica, pois considera a vivência do estudante e sua atuação na sociedade, o que dialoga com o conceito de aprendizagem significativa de Ausubel (2003). Nessa perspectiva, consideram-se os conhecimentos prévios do estudante, conhecimentos esses adquiridos mediante sua vivência, suas experiências no meio social da qual faz parte. A exemplo, pode-se citar o atual contexto de pandemia vivenciado pela humanidade. A escola, enquanto agência de letramento, e o professor, agente de letramento, podem valer-se dessa vivência experienciada pelos estudantes para que o ensino seja potencialmente significativo para eles. Assim, o desenvolvimento do modelo ideológico de letramento nas escolas possibilita a formação integral do estudante, pois substancia-o de conhecimentos potencialmente significativos para ele. É o “novo” conhecimento que se conecta a um conhecimento existente na estrutura cognitiva do estudante estabelecendo um vínculo, uma junção, tornando-se, dessa forma, significativo para ele. É valer-se da vivência do estudante, do que ele já sabe e traz consigo, para que ele seja capaz de “apropriar-se” do novo conhecimento que, conforme Ausubel (2003), vai ampliando a estrutura cognitiva do sujeito de forma substancial e hierárquica, ou seja, a cada nova aprendizagem significativa para o estudante, sua estrutura cognitiva vai-se tornando potencialmente e hierarquicamente maior.

Fica a reflexão para as escolas, agências de letramento e, mais especificamente aos professores, principais agentes de letramento, proporcionarem aos estudantes diferenciadas “vivências textuais” que abordem os variados gêneros e tipos textuais, na forma oral e escrita, em consonância com o contexto social vivenciado por eles, para que, assim, as atividades desenvolvidas no contexto escolar sejam significativas, lhes possibilitando atuarem na sociedade conforme Freire (2003), sendo um sujeito social e histórico que interage, comunica-se com o outro e com o mundo.

## CONCLUSÃO

Partindo da premissa de que o estudante da Educação Básica no Brasil tem baixa proficiência em leitura (letramento), conforme dados apresentados pelo PISA (2018), buscou-se a apresentação e reflexão da temática letramento, com destaque para os Novos Estudos do Letramento (*The New Literacy Studies - NLS*) de Street (2003), em que o foco não é mais na aquisição de habilidades (modelo autônomo de letramento) e sim para uma abordagem social, cultural e política, portanto ideológica de letramento (modelo ideológico) para, então, a partir da apresentação do conceito de aprendizagem significativa de Ausubel (2003), constatar se há dialogicidade entre essa aprendizagem e o letramento ideológico, com o objetivo final de auxiliar na reflexão das escolas enquanto instituição e agências de letramento, em especial dos professores, principais agentes de letramento, na perspectiva de que isso seja um ponto de partida, ou de chegada, talvez, para a promoção de aprendizagens significativas para o estudante.

Com a intenção de responder à questão geradora desta pesquisa e mediante os diálogos aqui apresentados constatou-se que as escolas de Educação Básica desenvolvem o letramento com foco na aquisição de habilidades (modelo autônomo de letramento) e não na perspectiva social e ideológica do letramento (modelo ideológico). Assim, o entendimento é de que há a necessidade de reflexão acerca de tão importante temática, partindo do que se considera o início da questão, qual seja, o entendimento de que alfabetização e letramento são conceitos distintos, porém interligados, conforme define Soares (2004), pois alfabetizar se refere à aquisição da tecnologia da escrita que se desenvolve em um contexto de (e por meio) de práticas sociais de leitura e de escrita, assim, de atividades de letramento. Nessa perspectiva, o entendimento é de que a escola, em especial os professores, necessita desenvolver o letramento ideológico, em que se considera o estudante como ser reflexivo, atuante e participativo de seu meio social, o que dialoga com o conceito de aprendizagem significativa de Ausubel (2003) na medida em que deve-se considerar os



conhecimentos prévios do estudante existentes em sua estrutura cognitiva (subsunçores) que são, segundo o próprio autor, adquiridos culturalmente, ou seja, mediante as práticas sociais do sujeito.

Por fim, fica-se a expectativa de ter contribuído para a reflexão da importância da escola e dos professores na formação integral dos estudantes e no entendimento de que o desenvolvimento do letramento ideológico é um caminho profícuo para o desenvolvimento de aprendizagens significativas para o estudante da Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. 1.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Paralelo Editora, LDA, 2003.
- BARTON, D. **Preface: Literacy events and literacy practices**. In: HAMILTON, M.; BARTON, D; ROZ, I. (Ed.). *Worlds of literacy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1993.
- BRASIL** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – Disponível em: <<https://bit.ly/3mb9WpJ>>. Acesso em 19 jun. 2020, às 09:41.
- COOK-GUMPERTZ, J. **The social construction of literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, (ed.) (2006).
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003 [1996].
- GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Documento Curricular**. Retirado do site: <https://cee.go.gov.br/documento-curricular-para-goias-de-go/>. Acesso em 19/06/2020.
- KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/IEL/Unicamp. Ministério da Educação. *Linguagem e letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais*. Brasília, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2004[1989].
- \_\_\_\_\_. **Os significados do letramento**. Campinas, Mercado de Letras, 1995/2001.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MIRANDA, M. I. **Problemas de Aprendizagem na Alfabetização e Intervenção Pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2008.
- PAHL, K.; ROWSELL, J. (Ed.). **Literacy and education: Understanding the New Literacy Studies in the classroom**. London: Paul Chapman Publishing, 2005.
- RELATÓRIO BRASIL NO PISA 2018** – Versão Preliminar - Inep/MEC. Brasília-DF. (2019, p. 63-64) <https://bit.ly/3etYfGt> Retirado do site do Inep em 23 jun. 2020, às 20:26.
- SCRIBNER, S.; COLE, M. **The Psychology of Literacy**. Harvard University Press, 1981.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Letramento e Escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2003b.
- \_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998/2002.
- \_\_\_\_\_. **Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, 1995.
- SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 2007[1998].
- SILVA, E. T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 4. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1987.

STREET, B. V. **What's "new" in New Literacy Studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Londres, 5 (2): maio, 2003.

\_\_\_\_\_. **Literacy and development:** ethnographic perspectives on schooling and adult education. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). *Literacy and Development: Ethnographic perspectives*. London and New York: Routledge, 2001.

\_\_\_\_\_. **Social Literacies:** Critical approaches to literacy in development, ethnography and education. New York: Longman, 1995.

\_\_\_\_\_. **Literacy in theory and practice.** New York: Cambridge University Press, 1984.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final). 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** – INEP – Disponível em: <<https://bit.ly/3mb9Wpj>>. Acesso em 19 jun. 2020, às 09:41.

**MINISTÉRIO DA SAÚDE:** <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>>. Retirado em: 17/06/2020, às 07:38. Disponível em: <<https://bit.ly/2BzaHWV>> Acesso em 23 jun. 2020, às 21:08.