

Letramento e conhecimento linguístico

Literacy and linguistic knowledge

Luiz Carlos Travaglia*

RESUMO: Considerando os conceitos de alfabetização e letramento propostos nos PCNs (2000) e Soares (2004 e 2008), que são os correntes na academia ao tratar desses processos, nosso objetivo nessa apresentação não é falar de mais um letramento como os muitos que têm sido explicitados nos últimos tempos, tais como os letramentos digital, matemático, literário e em outras linguagens como as das artes. O foco dessa apresentação se volta para a possível relação entre conhecimento linguístico e alfabetização e letramento (enquanto processos de aquisição e domínio da língua escrita e seu uso), sobretudo com o letramento. Ou seja, o objetivo é mostrar como o ensino de gramática como parte do ensino de Língua Portuguesa pode contribuir para que o processo de alfabetização, mas principalmente o de letramento, sejam processos com maior qualidade, levando a um domínio da modalidade escrita da língua que tenha melhor qualidade e efetividade em função do domínio maior dos processos funcionais e de significação dos diferentes recursos, regras e princípios da língua.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Letramento. Conhecimento linguístico. Gramática

ABSTRACT: Taking into account the concepts of “literacy” and “reading and writing practices”, as suggested in the National Curricular Parameters (PCNs) and in Soares (2004; 2008), which are current in the academic world, as far as these concepts are concerned, our purpose in this presentation is not to discuss about one more type of literacy, as so many ones which have been proposed lately, such as digital, mathematical and literary literacy, or those related to the Arts. The focus of this presentation will be on the possible relationship between linguistic knowledge and the processes of literacy and reading and writing practices. In other words, our main objective is to show how the teaching of grammar, as part of the teaching of the Portuguese language, may contribute to the process of literacy and, more importantly, to the development of reading and writing practices, insofar as it may lead to the development of higher quality processes. It is our belief that the teaching of grammar will help students to learn the written mode of the Portuguese language with higher quality and effectiveness, by means of the mastering of the functional and meaningful processes of the different resources, rules and principles of the language.

KEYWORDS: Literacy. Reading and writing practices. Linguistic knowledge. Grammar.

1. Introdução

Nosso objetivo neste artigo não é falar de mais um letramento como os muitos que têm sido explicitados nos últimos tempos, tais como os letramentos digital, matemático, acadêmico, literário, entre outros. Nosso propósito é chamar a atenção para o fato de que pode haver e que

* Doutor em Linguística, professor e pesquisador de Linguística e Língua Portuguesa do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. lctravaglia@ufu.br. Site: www.ileel.ufu.br/travaglia.

efetivamente há uma relação entre alfabetização, letramento e gramática, entre alfabetização, letramento e ensino de gramática, na verdade entre alfabetização e letramento e conhecimento linguístico. O ponto que defendemos é que o conhecimento linguístico, pelo professor e pelo aluno, no ensino de Língua Portuguesa pode contribuir para que o processo de alfabetização, mas sobretudo o de letramento, sejam processos de maior qualidade, levando a um melhor domínio da modalidade escrita da língua como consequência do domínio mais amplo dos processos funcionais e significativos de diferentes recursos, regras e princípios da língua.

Para este fim não vamos propor nenhum conceito inovador de alfabetização ou letramento, mas simplesmente vamos considerá-los como vêm sendo entendidos no campo da Linguística, da Linguística Aplicada e da Educação e particularmente como definidos pelos PCNs (2000) e por Soares (2008).

Como já registramos em Travaglia (2013, 11), a **alfabetização** refere-se à “aprendizagem de um conhecimento notacional: a escrita alfabética”(PCNs, 2000, 33), o que os PCNs consideram um sentido restrito de alfabetização (PCNs, 2000, 35). Para Soares (2008), a **alfabetização** é entendida hoje como o domínio do sistema alfabético e ortográfico, a aquisição do sistema convencional da escrita. Já o **letramento**, para os PCNs (2000, 35), que falam em “processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa”, refere-se à “aprendizagem da linguagem que se usa para escrever” (p. 33), à aquisição da “possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita” (p. 33), considerando as características discursivas da linguagem (p. 34), para uma maior participação social pelo estabelecimento de relações interpessoais pela significação do mundo e da realidade (p. 24). No dizer de Soares (2008) o **letramento** é entendido como o desenvolvimento de habilidades, comportamentos e práticas de uso competente do sistema convencional da escrita na produção e compreensão de textos dentro de práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam envolvidas. Para Soares (2008), os dois processos são indissociáveis e interdependentes, embora sejam distintos quanto aos objetos de conhecimento, aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem, o que mostra ser pertinente sua distinção.

Para nós, embora o processo de alfabetização, tal como definido aqui, seja finito, parece que o processo de letramento nunca termina, já que envolve desenvolver a competência de uso dos mais diferentes recursos da língua e sua contribuição para a significação dos textos, bem como desenvolver a competência de uso dos mais diferentes gêneros de texto em situações

específicas de interação comunicativa, o que representa as práticas sociais de uso da linguagem¹. (TRAVAGLIA, 2013, 11)

Entendido o letramento da forma como expusemos, percebe-se que, na verdade, o letramento envolve uma gama bastante grande de conhecimentos linguísticos ou gramaticais como se queira dizer, relacionados ao domínio da variedade escrita da língua, embora muitos deles sirvam também à competência de uso da variedade oral. Estes conhecimentos linguísticos terão que ser trabalhados com os alunos de forma explícita ou não, mas de modo a que eles sejam capazes de controlar seu uso por uma reflexão linguística para constituição e compreensão dos textos. Dessa forma o letramento vai exigir um trabalho com o conhecimento linguístico em conjunto com as atividades que o professor desenvolva para o aluno adquirir a variedade escrita da língua. Neste caso se pressupõe que, ao chegar à escola, ele já domine pelo menos a variedade oral familiar. Este conhecimento terá então o papel de ajudar o aluno a:

- 1) alcançar progressivamente um domínio mais profundo, mais amplo e mais consciente de recursos da língua em todos os planos (fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático); níveis (lexical, frasal e textual) e das modalidades (oral e escrito) e da língua;
- 2) conscientizar-se da existência das variedades linguísticas e de suas características básicas em termos explícitos, mas essencialmente em termos da prática de uso situado dessas variedades.

Antes de exemplificarmos alguns² conhecimentos linguísticos envolvidos e/ou necessários para um letramento mais efetivo, é preciso lembrar que a abordagem de conhecimentos linguísticos em sala de aula pode acontecer basicamente de dois modos distintos³:

- 1) o primeiro, que chamaremos de *teórico ou descritivo*, vai trabalhar com a identificação e classificação de recursos e funções dos mesmos, usando uma metalinguagem específica de acordo com um referencial teórico adotado. É o tipo de abordagem de conhecimentos linguísticos que tem sido mais usado tradicionalmente;

¹ É preciso dizer que a prática social de uso da língua configurada pelos gêneros não se refere apenas à língua escrita, mas também à língua oral com seus gêneros.

² - Acreditamos não haver espaço nesta apresentação para falar de tudo o que está envolvido em termos de conhecimento a ser utilizado e desenvolvido ao buscarmos a alfabetização e o letramento dos alunos.

³ - Ver Travaglia (2010)

- 2) o segundo, que chamaremos de *semântico-funcional*, designação que, todavia, pode não captar a exata natureza e abrangência da abordagem. Nesta abordagem são trabalhados os seguintes aspectos:
- a) quais são os recursos existentes;
 - b) as possibilidades significativas dos diferentes recursos existentes de acordo com os cotextos e contextos em que são utilizados;
 - c) as funções e papéis que estes recursos podem exercer em textos, utilizados contextualmente, o que focaliza de certa forma, seu valor pragmático;
 - d) quais os recursos alternativos utilizados para exprimir uma dada significação ou exercer determinada função ou papel e qual a diferença entre eles ao exprimir dada significação e exercer determinada função ou papel;
 - e) como dado recurso condiciona a construção dos textos e seu uso situado, como acontece com os gêneros de texto, operadores argumentativos, escolhas lexicais, etc.

Gostaríamos ainda de lembrar que a abordagem e o estudo dos diversos elementos envolvidos na alfabetização, mas principalmente no letramento não podem ser segmentados nem se limitar a apenas alguns elementos, pois isto levaria a um letramento não totalmente efetivo. Estamos falando do fato de que o conhecimento de algo deve abranger todos os elementos envolvidos, permitindo perceber a contextualização, o global (a relação todo/partes), o multidimensional e o complexo, pois é isto que faz do homem um ser efetivamente capaz e competente. Estamos aqui aderindo ao que diz Morin (2011), em seu capítulo II (Os princípios do conhecimento pertinente).

Para Morin (2011), a educação deve evitar a inadequação que vem existindo “entre de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro lado, as realidades ou os problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários” (MORIN, 2011, 33). Para isto não podemos deixar invisíveis no dizer dele “o contexto, o global, o multidimensional, o complexo”(Morin, 2011,33-34).

Com base no que diz Morin, achamos que é importante chamar a atenção de professores para que, ao trabalhar com qualquer conhecimento, mas aqui particularmente com aqueles envolvidos no desenvolvimento do letramento, tenham uma visão e uma postura de trabalho que permita expor os alunos ao conhecimento de modo que:

- a) o conhecimento das informações e dados não sejam isolados, mas contextualizados para que tenham sentido. Como diz Morin, “Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia” (MORIN, 2011, 34);
- b) no conhecimento haja consciência ou percepção da globalidade, “que é o todo organizador” e é “mais do que o contexto”, “é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional” (MORIN, 2011, 34-35). É preciso conhecer o todo porque “ele tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes” (MORIN, 2011, 35);
- c) o conhecimento seja pertinente por considerar que aquilo que se conhece é multidimensional, e assim, insere no que se conhece e em como algo existe e funciona essa multidimensionalidade. Conseqüentemente, na aquisição da língua escrita, é preciso considerar dimensões que têm a ver com todos os planos da língua (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático), seus níveis (lexical, frasal, textual-discursivo), das variedades linguísticas, seus planos estrutural e funcional, etc.
- d) a complexidade resultante de todos os fatores anteriores seja percebida e enfrentada, já que há elementos diferentes inter-relacionados, inseparáveis e constitutivos do todo, e ainda o como eles se relacionam para constituir esse todo.

2. Conhecimentos linguísticos envolvidos na alfabetização e letramento

2.1- Os tipos de conhecimento envolvidos

Passamos agora a lembrar alguns conhecimentos linguísticos ou gramaticais que estão envolvidos na alfabetização e letramento, assumindo de partida que muito provavelmente não estaremos lembrando todos, mas apenas uma parte que julgamos ser suficiente para mostrar o tipo de informação e dados a trabalhar, contextualizando-os e integrando-os em um todo complexo em que cada dimensão nos faz focar em um aspecto distinto do processo de alfabetização e letramento. Como já sugerimos na introdução, o conhecimento linguístico inclui a teoria gramatical classificatória de unidades e funções da língua, mas também:

- as funções e as possibilidades significativas dos diferentes recursos da língua, quando entram em funcionamento na constituição dos textos nas práticas sociais a que servem;

- o conhecimento sobre o léxico, cujo incremento é crucial no letramento;
- os princípios de uso das variedades da língua e de seu funcionamento nas práticas de linguagem na sociedade;
- as categorias de textos, com suas diferentes naturezas (tipelementos): tipos/subtipos, gêneros e espécies;
- alguns princípios discursivos de funcionamento da língua em textos.

Para ser letrado um falante deverá aprender e trabalhar pelo menos com os conhecimentos e habilidades linguístico-discursivas que elencamos a seguir. Há várias competências e habilidades que precisam ser automatizadas e dominadas na aquisição da escrita e elas se organizam em níveis que são desenvolvidos um por vez, mas também ao mesmo tempo. Em todos estes níveis estão envolvidos conhecimentos linguísticos mais ou menos complexos.

a) O primeiro grupo de conhecimentos seria:

- 1) Os *grafemas* e seus traços distintivos, ou seja, os traços básicos dos grafemas (assim como se aprende os dos fonemas), permitindo saber, apesar das diferenças gráficas, qual grafema está sendo usado. Esses traços distintivos parecem ser basicamente: traços horizontal, vertical, oblíquo; curva; círculo e semicírculo; elipse; gancho; linha aberta ou fechada; pingou ou ponto;
- 2) *Sinais diacríticos*: til, cedilha, acentos agudo, grave e circunflexo;
- 3) As relações entre grafema/letra e fonema/fone;
- 4) A *ortografia oficial*, aprendendo a relação de representação de fonemas por grafemas e sua natureza convencional, inclusive estabelecida por lei;
- 5) Os *sinais de pontuação* e sua função;
- 6) *Estilos de letra*: negrito, itálico, sublinhado, cursivo, etc.

Estes conhecimentos devem ser operacionalizados basicamente em habilidades de duas dimensões. A primeira, que podemos chamar de *habilidades básicas para a escrita*, seriam:

- a) habilidades motoras e capacidade de desenhar as letras (manualmente ou digitando-as);
- b) identificá-las em sua forma manual ou impressa (O que tem a ver com o conhecimento dos traços dos grafemas de que falamos) ;
- c) correlacioná-las com o som da fala.

A segunda dimensão inclui *habilidades de atender a convenções da língua escrita*:

- a) da ortografia;
- b) da pontuação, o que no letramento terá de ser relacionado com entonação e com segmentação lógica da sequência linguística;
- c) de distribuição do escrito na página: título, margens, parágrafos (afastamento do início da linha), estrofes, diagramação;
- d) tamanho e tipo de letra usado e quando e como usar os diferentes estilos de letra (negrito, itálico, sublinhado, cursivo, etc);
- e) etc.

Os conhecimentos e habilidades necessários para se ter um bom letramento, ou seja, uma boa utilização da língua na construção de textos escritos, para a ação social situada com a língua escrita, que enumeramos a seguir, nos parecem ser comuns, *mutatis mutandis*, à produção e compreensão de textos também na língua oral.

- b)** O conhecimento de mundo necessário para *levantamento de conteúdo (o que dizer)* tem a ver com o conhecimento geral que cada usuário da língua tem. As habilidades básicas de levantamento do conteúdo (o que dizer) estão diretamente relacionadas com a seleção de informações e dados pertinentes para o que se quer dizer e com os objetivos que se pretende alcançar. Supondo que o usuário da língua tem o conhecimento de mundo necessário, a habilidade de seleção dos elementos a serem ditos é fundamental para um bom letramento e é preciso mostrar-lhe que não basta dizer qualquer coisa sobre um tópico.
- c)** *Habilidades de organização do conteúdo, envolvendo o como dizer na dimensão dos recursos linguísticos e estratégias linguístico-discursivas:*
 - a) Escolha dos recursos da língua de todos os planos apropriados para dizer o que se quer dizer;
 - b) Distribuição em parágrafos, seções/itens, capítulos, versos, estrofes, etc.;
 - c) Habilidades de organização tópica do conteúdo em si (segmentos tópicos que não coincidem com divisões formais como parágrafo, estrofe, etc), a partir do tópico discursivo, tema ou macroestrutura a ser desenvolvido;
- d)** *Habilidades relativas a categorias de textos (tipos/subtipos, gêneros, espécies):*
 - a) perceber qual é a categoria de texto (especialmente o gênero) adequado à interação que se realiza;

b) construir o texto atendendo às características formais e funcionais de ação social do gênero em uso.

- Aqui entram os exemplares dos tipos/subtipos, gêneros e espécies que se apresentam aos alunos como modelos.

e) *Estabelecer objetivos para o texto* e construir o texto para atender estes objetivos. O estabelecimento e atendimento de objetivos no dizer, leva à questão da argumentação *lato* e *stricto sensu* e naturalmente afeta, condiciona, sobredetermina a seleção de informações, dados, recursos linguísticos, etc.

Como se pode perceber apenas por este rápido levantamento de conhecimentos e habilidades necessários ao letramento, temos um processo altamente complexo com um grande número de elementos inter-relacionados em sua globalidade e que têm de agir todos em conjunto e contextualizadamente em diversos sentidos.

Deve-se lembrar sempre que todos estes conhecimentos e habilidades terão no letramento sempre duas contrafaces: uma relativa à capacidade de produção dos textos e outra relativa a sua compreensão.

2.2 - Alguns exemplos com os tipos de conhecimento envolvidos na alfabetização e letramento.

2.2.1- Para uma percepção de quão complexo é o processo de letramento, tendo em vista o número e a variedade dos elementos a serem conhecidos e operacionalizados para a produção e compreensão de textos dentro de práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam envolvidas, cremos ser pertinente apenas o levantamento dos recursos linguísticos (sem grandes especificações) a serem dominados para um bom letramento e que devem ser objeto de conhecimento linguístico e ensino gramatical, principalmente com uma abordagem semântico-funcional como definimos na introdução. Eles seriam:

a) todas as **unidades** da língua, **nos planos**:

- *fonético-fonológico*: sons, fonemas, sílabas;
- *morfológico*: morfemas: sufixos, prefixos, flexões – mudanças de forma para indicar categorias gramaticais - raízes ou radicais;
- *sintático*: sintagmas, locuções, orações, frases, períodos simples ou compostos;

- *semântico*: semas = traços de significado de uma palavra; campos semânticos; campos lexicais; sinonímia, antonímia, ambiguidades, escopos de operações semânticas, etc;
- *pragmático*: atos de fala;

e nos níveis:

- *lexical*: palavras (com todas as suas classes e funções);
- *frasal*: sintagmas, orações, períodos, frases;
- *e textual*: os textos e suas diferentes categorias: tipos/subtipos, gêneros e espécies;

b) todas as **formas de construção** (repetição, ordem direta ou inversa, a ordem em geral, coordenação, subordinação, etc.);

c) as **categorias gramaticais**:

- *gênero*: masculino x feminino
- *número*: singular x plural
- *pessoa*: primeira, segunda, terceira;
- *tempo*: passado, presente, futuro;
- *modalidade*: certeza, incerteza/dúvida, possibilidade, necessidade, obrigação, desejo, ordem;
- *voz*: ativa, passiva, reflexiva;
- *aspecto*:
 - quanto à duração da situação: pontual, durativo, indeterminado, habitual, iterativo;
 - quanto às fases de realização da situação: não começado, começado, acabado;
 - quanto às fases de desenvolvimento da situação: inceptivo, cursivo, terminativo;
 - quanto à fase de completamento: imperfectivo, perfectivo.

d) **recursos supra segmentais** tais como entonações, pausas, altura de voz, ritmo, velocidade de elocução/fala, alongamento de fonemas, separação de sílabas na fala;

e) outros.

Esta listagem por si só já parece deixar evidente que não é possível um letramento adequado sem conhecimento linguístico amplo e diversificado. Todavia apenas para

concretização dos fatos expostos passamos a apresentar alguns poucos exemplos mais concretos.

2.2.2 - Tendo já o conhecimento de *fonemas/fones e grafemas/letras*, o letrando precisa perceber no sistema linguístico relações importantes, por exemplo, na formação e distinção de palavras por fonemas, inclusive com um princípio de economia linguística. Assim só estará bem letrado alguém que percebe, por exemplo, o processo envolvido na formação de palavras com os mesmos fonemas e variação de apenas um deles e sua representação na escrita, como em: b/c/d/f/g/j/l/m/n/p/r/t/ch – ATO (bato, cato, dato, fato, gato, jato, lato, mato, nato, pato, rato, tato, chato). Evidentemente este é apenas um dos fatos na constituição fonêmica/grafêmica das palavras. Neste sentido é interessante ver todos os exercícios nos livros de alfabetização para levar o aluno ao domínio desse tipo de fato, bem como livros infantis destinados a fazer perceber tais tipos de relações.

2.2.3 - Passando para o nível lexical, tomando as unidades desse nível, os *itens lexicais (palavras e expressões idiomáticas)*, é preciso, para bem se letrar, mostrar: a) como os itens lexicais se formam, inclusive com os morfemas envolvidos, o que nos faz correlacionar com o nível morfológico da língua; b) como significam; c) que relações podem manter entre si; d) como o uso de um deles pode condicionar o uso de outros e assim por diante. Lançamos, para isto, mão daquilo que temos chamado de exercícios de vocabulário para levar ao conhecimento das possibilidades significativas e funcionais dos itens lexicais. A simples enumeração dos tipos de exercícios de vocabulário e do que pode ser neles tratado, nos dá a visão de mais uma parte desse complexo processo chamado de letramento e aos poucos nos faz perceber que tudo ou quase tudo no ensino/aprendizagem da constituição e funcionamento da língua afeta o que chamamos de letramento. As atividades chamadas de exercícios de vocabulário, podem ser dos seguintes tipos de acordo com os fatos ligados à constituição e ao uso do léxico de que tratam:

- 1) Diferentes sentidos da mesma palavra - polissemia;
- 2) Diversas palavras com o mesmo sentido (o que pode envolver variedades linguísticas, atitudes diversas no uso da língua como os tabus, etc);
- 3) Sinônimos:
 - a) Sentido de palavras;
 - b) Sentido de expressões;

- c) Diferenças de sentido entre sinônimos – Campos semânticos e outros tipos de diferença;
- 4) Antônimos;
- 5) Homônimos;
- 6) Parônimos;
- 7) Hiperônimos e hipônimos;
- 8) Formação de palavras:
 - a) Derivação prefixal - Prefixos;
 - b) Derivação sufixal – Sufixos;
 - c) Composição – radicais e raiz;
 - d) Siglas;
 - e) Outros processos: derivação regressiva, parassintética;
- 9) Uso do dicionário. Ensinar como usar o dicionário: observar organização alfabética das palavras; os vários sentidos de cada palavra e como selecionar o que serve para o contexto de uso da palavra nos textos e situações; as informações que podem ser obtidas no dicionário sobre o item lexical (ortografia, pronúncia, flexão, classe de palavras, origem, etc).
- 10) Onomatopeias;
- 11) O uso de itens lexicais como operadores argumentativos;
- 12) O uso de itens lexicais como outros operadores discursivos. Por exemplo: os introdutores de enumeração (tais como, como, etc.), os retificadores (ou melhor, etc.), os especificadores (por exemplo, a saber, etc.), os introdutores de paráfrase (isto é, ou seja, etc.), os sequenciadores textuais (a seguir, etc);
- 13) Outros pontos importantes no uso do léxico e, portanto, no seu ensino:
 - a) Denotação e conotação;
 - b) Sentido geral e específico – Termos ômbus. Mostrar que muitas vezes usamos palavras que cabem no lugar de muitas outras e que em certas circunstâncias é preciso usar a palavra mais específica para se fazer entender melhor;
 - c) A relação entre léxico e as variedades linguísticas. Mostrar que, com frequência, as palavras estão correlacionadas a uma variedade linguística podendo ser de uso, às vezes exclusivo, dessa variedade;

- d) Estrangeirismos. Mostrar que são palavras de outra língua e dizer qual é o correspondente em Português, quando houver. Na ortografia, mostrar que alguns já têm forma aportuguesada e outros continuam com a forma da língua de origem. Orientar sobre o uso de estrangeirismos e suas razões;
- e) Campos lexicais. Mostrar aos alunos que há grupos de palavras que usamos para falar de determinadas coisas;
- f) Nominalização;
- g) Modalizadores e outros marcadores de categorias;
- h) Utilização do cotexto e do contexto para saber o significado.

2.2.4 - Um outro exemplo vem do plano sintático da língua, no uso do que se tem classificado de orações subordinadas *conformativas*, geralmente iniciadas por conjunções como *segundo*, *conforme*. Para o letramento é preciso não só conhecer a existência desse recurso, mas saber, por exemplo, que nos textos e seu funcionamento nas ações sociais, este tipo de oração pode ter algumas funções específicas. Assim, por exemplo, elas podem ser introdutoras na argumentação de um argumento por autoridade como no exemplo (1) ou podem ser um modo de o falante, por alguma razão, se eximir de responsabilidade perante grupos sociais ou pessoas implicadas no que é dito, como no exemplo (2). Inclusive o uso desse tipo de oração com uma ou outra função parece estar condicionada a gêneros. Desse modo um exemplo como (1), com a função de introduzir argumento por autoridade geralmente aparece em artigos científicos, artigos de opinião, editoriais, etc, ou seja, em gêneros fundamentalmente argumentativos. Já um exemplo como (2), com a função de se eximir de responsabilidade é muito comum em notícias ou gêneros jornalísticos diversos.

- 1) Para Morin (2011), a educação deve evitar a inadequação que vem existindo “entre de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro lado, as realidades ou os problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários” (MORIN, 2011, 33). Para isto não podemos deixar invisíveis no dizer dele “o contexto, o global, o multidimensional, o complexo”(Morin, 2011,33-34). (Trecho da introdução deste artigo)
- 2) Segundo a Polícia Federal o juiz Fulano participa de um esquema de tráfico de drogas, emitindo sentenças que beneficiam traficantes. (exemplo calcado em notícia do MGTV, jornal televisivo, em 28/07/2014)

2.2.5 O quinto exemplo de relação entre letramento e conhecimento linguístico vem do nível textual e refere-se à *organização tópica dos textos*. Todo texto tem um tópico discursivo que hierarquicamente subsume outros tópicos (subtópicos) que no seu todo o compõem, constituindo segmentos tópicos⁴. Há ainda as relações intertópicas de subtópico para subtópico em termos de continuidade e descontinuidade. Para compor um texto é preciso desenvolver o tópico, organizando os subtópicos em segmentos tópicos que não coincidem necessariamente com divisões formais como parágrafos, estrofes, capítulos, etc. Para compreendê-lo é preciso identificar o tópico discursivo e os subtópicos com os segmentos do texto que os realizam. Sem esse conhecimento linguístico pelo menos em termos operacionais, mesmo que não seja explícito, fica difícil produzir e compreender textos eficientemente, como se pode ver em Travaglia (2011) e, portanto, não se teria um letramento de qualidade.

2.2.6 - O conhecimento dos gêneros em suas diferentes dimensões de constituição e funcionamento é fundamental para o letramento, porque o uso dos gêneros estabelece alguns condicionamentos a que submetem a produção e a compreensão dos textos. Não se trata aqui da dimensão classificatória dos gêneros, mas de percebê-lo “como um poderoso formador de textos, sentidos e ações sociais, ideológico ativo e historicamente cambiante. Nessa perspectiva, os gêneros são entendidos como formas de conhecimento cultural que emolduram e medeiam conceitualmente a maneira como entendemos e agimos tipicamente em diversas situações”(BAWARSHI; REIFF, 2013: 16). Gostaríamos aqui, para exemplificar esta dimensão dos gêneros, de apresentar um exemplo de Käte Hamburger apud Bawarshi e Reiff (2013: 34-35) e retirado de Dubrow (1982: 1). Hamburger diz que “os gêneros estruturam determinada orientação temporal” (p. 34) que afeta o nível gramatical, mas ao mesmo tempo eles “estruturam nossa percepção das ações, representações e identificações” (p. 34). Assim, por exemplo, seja o trecho em (3)

- 1) O relógio sobre a lareira batia dez e meia, mas alguém tinha acabado de sugerir que o relógio estava errado. Enquanto a figura da mulher morta repousa na cama na sala, uma figura não menos silenciosa deslizava rapidamente para fora da casa. O único som que se ouvia era o tique-taque do relógio e o choro alto de uma criança.⁵

⁴ - Sobre tópico discursivo, organização tópica e atividades de produção e compreensão de textos sugerimos a leitura de Travaglia (2011) e Jubran; Travaglia et al (1992).

⁵ - Retirado de Bawarshi e Reiff (2013, p. 34-35).

Heather Dubrow (1982:1) diz que o trecho em (3) está em um romance intitulado “Assassinato de Marplethorpe”, que seria do gênero “histórias de detetives”. Em função disso, os leitores tendem a tomar determinadas decisões a respeito da ação em curso, tais como:

A inexatidão do relógio e o fato de que a mulher jaz morta na sala da frente tornam-se pistas significativas nesse contexto. Da mesma forma, a figura deslizando para fora provavelmente deve ser identificada com um suspeito, situação em que a figura esquiva e a mulher morta assumem, com a mediação do gênero, certa relação recíproca de causa e efeito, como possíveis suspeito e vítima do assassinato (BAWARSHI; REIFF: 2013, 35).

Todavia se o romance se chamasse “A história pessoal de David Marplethorpe” ou “A vida de David Marplethorpe”, e fosse visto como um romance de formação (classificação de Dubrow) as coisas seriam diferentes. Preferimos aqui a classificação de um romance biográfico. Mudando o gênero, os atores do discurso encarnam ações, identificações e representações distintas, em relação uns com os outros em função do que o gênero é e faz. Assim no trecho de (3), Dubrow (apud Bawarshi; Rieff-2013:35) preconiza que neste segundo gênero

atribuíamos uma importância diferente ao cadáver ou ao fato de que o relógio está errado. Provavelmente, não tentaríamos identificar um suspeito. O bebê em prantos, como sugere Dubrow, também assumiria maior relevância, talvez representando o próprio David Marplethorpe, cuja história de vida estaríamos prestes a ler. (BAWARSHI; REIFF-2013:35)

e que poderia ser uma criança que vai crescer sem a mãe que acabou de morrer, o que, com certeza obrigaria a toda uma reconfiguração da história também em sua produção.

3. Considerações Finais.

Embora os exemplos sejam poucos e a especificação dos mesmos seja extremamente sucinta, esperamos ter dado uma ideia de como o conhecimento linguístico em todos os planos e níveis da língua é fundamental para a alfabetização e o letramento, nas perspectivas que dissemos ser mais produtivas, e também da necessidade de contextualização, especificação da globalidade desse conhecimento, relacionando partes entre si na constituição do todo, o que mostra a complexidade tanto do processo de alfabetização e letramento, quanto de sua relação com o conhecimento linguístico, tudo em suas múltiplas dimensões, criando algo que atende ao proposto por Morin (2011) para um conhecimento pertinente, que, acreditamos, é aquele que é desejável na escola e ao qual ela, por seus agentes, deve perseguir.

Referências bibliográficas

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero**: história, teoria, pesquisa, ensino. Tradução Benedito Gomes Bezerra... [et al.]. São Paulo: Parábola, 2013.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho – 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**: Caminhos e descaminhos. Revista *Pátio* n.29 fev/abr 2004. <http://pt.scribd.com/doc/18892732/Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares1> - Acesso em 04/03/2013

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

TRAVAGLIA, L. C. ; JUBRAN, C. C. A. S. *et alii*. (1991) Organização tópica da conversação. In ILARI, Rodolfo (org.) **Gramática do Português Falado Vol. II**: Níveis de análise lingüística. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1992: 357 - 447. Disponível em www.ileel.ufu.br/travaglia página PRODUÇÃO POR ÁREA > LÍNGUA FALADA

TRAVAGLIA, L. C. Que análise linguística operacionalizar no ensino de Língua Portuguesa? Artigo 12. In: TAGLIANI, D.; SILVA, E. N. da; OLIONI, R. da C.; FEIJÓ, R. N. (org.) **Anais do II Seminário Nacional sobre Linguística e Ensino de Língua Portuguesa – O ensino de Língua Portuguesa no séc. XXI**: desafios e possibilidades. Rio Grande, RS: FURG, 2010. Disponível em http://www.senallp.furg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=30:que-analise-linguistica-operacionalizar-no-ensino-de-lingua-portuguesa-luiz-carlos-travaglia-ileelufu&catid=1:2010&Itemid=14 e www.ileel.ufu.br/travaglia página PRODUÇÃO POR ÁREA > ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

TRAVAGLIA, L. C. Gramática no nível textual e ensino: organização tópica, leitura e produção de textos. In: CABRAL, Ana Lúcia Tinoco e SANTOS, Sônia Sueli Berti (org.). **Discursos em diálogo**: leitura, escrita e gramática. São Paulo: Terracota, 2011, p. 67 – 95.

TRAVAGLIA, L. C. **Na trilha da gramática**: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção biblioteca básica de alfabetização e letramento).

Artigo recebido em: 18.05.2015

Artigo aprovado em: 24.06.2015