



# Letras & Letras

## IV SIELP

Organização:

Profa. Dra. Elisete Maria de Carvalho Mesquita  
Profa. Dra. Maura Alves de Freitas Rocha

2º Semestre 2015  
Volume 31, número 3

ISSN: 1981-5239

## Expediente

### Universidade Federal de Uberlândia

*Reitor*

Prof. Elmiro Santos Resende

*Vice-Reitor*

Prof. Eduardo Nunes Guimarães

*Diretora da EDUFU*

Profª. Joana Luiza Muylaert de Araújo

*Diretora do Instituto de Letras e Linguística*

Profª. Maria Inês Vasconcelos Felice

EDUFU – Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia  
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1S - Térreo - Campus Santa Mônica - CEP: 38.408-  
144 - Uberlândia - MG  
Telefax: (34) 3239-4293  
Email : vendas@edufu.ufu.br | www.edufu.ufu.br

### Editoração: Prof. Guilherme Fromm

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

Letras & Letras, v. 31, n. 3, jul/dez 2015, Uberlândia,  
Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, 1985-

Semestral.

Modo de acesso: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>

Editoração: Guilherme Fromm.

Organização: Elisete Maria de Carvalho Mesquita, Maura Alves de Freitas Rocha.

ISSN: 1981-5239

1. Língua. 2. Literatura-Crítica, 3. Linguística.

1. Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Letras e Linguística.

CDU: 801(05)

---

*Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista, ao Instituto de Letras e Linguística e Linguística ou à Edufu.*

**Letras & Letras****Diretor**

Guilherme Fromm (UFU)

**Conselho Consultivo**

Ariel Novodvorski (UFU)

Carla Nunes Vieira Tavares (UFU)

José Sueli de Magalhães (UFU)

**Conselho Editorial**

Adriana Cristina Cristianini (UFU); Alceu Dias Lima (UNESP-CAR); Alice Cunha de Freitas (UFU); Antônio Fernandes Júnior (CAC-UFU); Betina Rodrigues da Cunha (UFU); Carla Nunes Vieira Tavares (UFU); Carlos Piovezani Filho (UNESP-CAR); Carmen Lúcia Hernandez Agustini (UFU); Cleudemar Alves Fernandes (UFU); Dilma Maria de Mello (UFU); Douglas Altamiro Consolo (UNESP-IBILCE); Dylia Lysardo Dias (UFSJ); Eduardo de Faria Coutinho (UFRJ); Elaine Cristina Cintra (UFU); Eliana Dias (UFU); Eliane Mara Silveira (UFU); Elisabeth Brait (PUC-SP); Elzimar Fernanda Nunes (UFU); Enivalda Nunes Freitas e Souza (UFU); Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU); Emília Mendes (UFMG); Félix Bugueño Miranda (UFRGS); Fernanda Costas Ribas (UFU); Fernanda Mussalim G. L. Silveira (UFU); Flavio Benites (UFMS); Guilherme Fromm (UFU); Ida Lucia Machado (UFMG); Ingedore V. Koch (UNICAMP); Irenilde Pereira dos Santos (USP); Ismael Ângelo Cintra (UNESP-CAR); Ivã Carlos Lopes (UNESP - IBILCE); Ivan Marcos Ribeiro (UFU); Iza Quelhas (UERJ); Jair Tadeu da Fonseca (UFSC); Joana Luíza Muylaert de Araújo (UFU); João Antônio de Moraes (UFRJ/SJRP); João Bôscio Cabral dos Santos (UFU); Joaquim Alves de Aguiar (USP); John Milton (USP); José Guillermo Milan Ramos (UNINCOR); José Luiz Meurer (UFSC); José Olímpio Magalhães (UFMG); José Sueli de Magalhães (UFU); Juliana Santini (UNESP); Kênia Maria de Almeida Pereira (UFU); Leila Bárbara (PUC-SP); Leonardo Francisco Soares (UFU); Luciana Borges (UFG); Luciana Moura Colucci de Camargo (UFTM); Luciene Almeida de Azevedo (UFBA); Luiz Carlos Travaglia (UFU); Luiz Gonzaga Marchezan (UNESP-CAR); Luzmara Curcino Ferreira (UNESP-CAR); Márcio Roberto Soares Dias (UESB); Marco Antônio Villarta-Neder (UNITAU); Margarita Correia (Universidade de Lisboa); Maria Aparecida Caltabiano M. B. da Silva (PUC-SP); Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU); Maria Cecília de Lima (UFU); Maria das Graças Fonseca Andrade (UESB); Maria do Rosário Valencise Gregolin (UNESP-CAR); Maria Helena de Paula (UFG-CAC); Maria Imaculada Cavalcanti (UFG-CAC); Maria Inês de Almeida (UFMG); Maria Inês Vasconcelos Felice (UFU); Maria Ivonete Santos Silva (UFU); Maria José Rodrigues Faria Coracini (UNICAMP); Maria Luiza Braga (UFRJ); Maria Suzana Moreira do Carmo (UFU); Marisa Martins Gama- Khalil (UFU); Maura Alves de Freitas Rocha (UFU); Mike Scott (Universidade de Liverpool); Moacir Lopes de Camargos (UNIPAMPA); Nélia Scott (Universidade de Liverpool); Nilton Milanez (UESB); Orlando Nunes de Amorim (UNESP-IBILCE); Orlando Vian Júnior (UFRN); Oziris Borges Filho (UFTM); Paulo Fonseca Andrade (UFU); Regma Santos (UFG/CA); Regina Igel (University of Maryland College Park); Roberto Acízelo de Souza (UERJ); Roxane Helena Rodrigues Rojo (UFRJ); Sérgio Ifa (UFAL); Simone Azevedo Floripi (UFU); Simone Tiemi Hashiguti (UFU); Solange Fiuza Cardoso Yokozawa (UFG-CAC); Susana Borneo Funk (UFSC); Suzi Frankl Sperber (UNICAMP); Valeska Souza (UFTM); Vera Follain de Figueiredo (PUC/RJ); Vera Lúcia Carvalho Casa Nova (UFMG); Waldenor Barros Moraes Filho (UFU); William Mineo Tagata (UFU).

## Sumário

Expediente.....	2
Apresentação.....	5
O ensino de Língua Portuguesa: confluências - Elisete Maria de Carvalho Mesquita (UFU), Maura Alves de Freitas Rocha (UFU).....	5
Artigos .....	10
O português, sua variação e seu ensino na África: exemplos de Angola, Caboverde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe - Bruno Okoudowa (UNILAB) ....	10
Ler para crer: leitura literária e ensino da língua - Carlos Reis (Universidade de Coimbra) .....	28
Práticas de escrita e subjetividade - Marina Célia Mendonça (UNESP/Araraquara) ....	43
Genre as Social Action (1984), Revisited 30 Years Later (2014) - Carolyn R. Miller (North Carolina State University) .....	56
Mapeamento de grupos de pesquisa em torno de letramento (em língua materna): desdobramentos do Projeto ILEES no Brasil - Vera Lúcia Lopes Cristovão (UEL), Ana Valéria Bisetto Bork (UTFPR), Isabela Rodrigues Vieira (UEL) .....	73
Gêneros textuais em pesquisa com professores de Língua Portuguesa: contribuições e desafios da parceria entre universidade e escola - Tânia Guedes Magalhães (UFJF)...	100
Formação de professores: estágio supervisionado e a prática docente em aulas de português - Jania Martins Ramos (UFMG) .....	120
Aspectos teóricos e sequências didáticas para a produção escrita de gêneros discursivos - Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi (UNITAU) .....	132
Letramento e conhecimento linguístico - Luiz Carlos Travaglia (UFU).....	158
Letramento Literário: uma localização necessária - Rildo Cosson (UFMG) .....	173

## Apresentação

### **O ensino de Língua Portuguesa: confluências**

Esta Edição especial reúne os trabalhos apresentados pelos conferencistas e palestrantes que compuseram as mesas-redondas no IV Simpósio Internacional sobre o Ensino de Língua Portuguesa (IV SIELP). As conferências tematizaram os gêneros discursivos como ação social e leitura literária e ensino da língua. Por sua vez, as mesas-redondas focalizaram o Letramento, a Escrita e reescrita e Norma e variação no ensino de língua portuguesa.

O SIELP é um evento acadêmico-científico, realizado bianualmente, que visa a discutir e divulgar a produção científica, acadêmica, técnica e cultural sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e no mundo. Já em sua primeira edição, realizada em junho de 2011, alcançou seus objetivos e apresentou dimensões de um grande evento. Tanto que no projeto inicial previa-se um evento nacional, mas graças a grande e relevante participação de conferencistas estrangeiros e presença de professores de vários países do mundo, o SIELP ganhou status de evento internacional e, assim, adquiriu a característica de evento de grande porte. Desde então, fazendo jus ao seu caráter de evento internacional, o SIELP tem sido realizado tanto no Brasil quanto em outros países que têm o Português como língua materna.

Assim, em sua quarta edição, após ter sido realizado no Brasil e em Portugal, o Simpósio foi novamente coordenado pela equipe que o idealizou e o concebeu. Essa equipe, que integra o Centro de Pesquisas em Ensino de Língua Portuguesa – CEPERP – é composta pelas professoras doutoras, do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a saber: Elisete Maria de Carvalho Mesquita, Eliana Dias, Fernanda Mussalim, Luísa Borges Finotti, Maria Aparecida Resende Ottoni, Maura Alves de Freitas Rocha e Paula Godoi Arbex.

Nesta e em edições anteriores, o evento teve como objetivo geral promover o intercâmbio entre a comunidade acadêmico-científica nacional e possibilitar a discussão e a divulgação de pesquisas *sobre o ensino de Língua Portuguesa*, a fim de fomentar frequentes e sistematizadas oportunidades de interação acadêmica. E como objetivos específicos: i) implementar pesquisas referentes aos estudos do Português nas variantes brasileiras e portuguesas; ii) criar ferramentas de ensino que propiciem o domínio das competências e

habilidades linguísticas; iii) contribuir para a formação continuada do professor de Língua Portuguesa.

Apresentamos, então, em ordem alfabética referente ao autor, os 10 (dez) trabalhos que, por focalizarem várias dimensões referentes ao ensino de língua portuguesa, conseguiram contemplar diferentes interesses do público-alvo do evento. Ressaltamos que, nas reflexões que são desenvolvidas, os autores apresentam resultados de pesquisa, indagações acerca do desenvolvimento científico e suas implicações para as práticas escolares, além de apresentarem propostas referentes não apenas às práticas oficiais, mas também às práticas desenvolvidas para o ensino de língua materna.

Bruno Okoudowa (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB/Brasil)), no texto intitulado *O português, sua variação e seu ensino na África: exemplos de Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe*, analisa a realidade linguística dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), principalmente, a Variante Angolana do Português (VAP). O trabalho é baseado no estudo de Nzau (2011) e, por meio de uma abordagem contrastiva e sociolinguística, o autor traça caminhos para os problemas que encontram os professores no ensino da língua portuguesa nesses países.

Carlos Reis (Universidade de Coimbra/Portugal), no texto *Ler para crer. Leitura literária e ensino da língua*, reflete sobre a situação atual da leitura de textos literários, no contexto do ensino da língua. Para isso, discute a respeito dos seguintes aspectos: i) o problema da motivação para a leitura de estudantes do Ensino Médio; ii) o problema da relação do estudante com dispositivos eletrônicos e com textos em formato digital; iii) as implicações de ordem cultural e cognitiva que a leitura literária envolve, na chamada *era digital*.

Carolyn Miller (Universidade da Carolina do Norte/EUA), no texto intitulado *Genre as Social Action (1984), Revisited 30 Years Later (2014)*, mostra que a proposta de estudo dos gêneros pelo viés da ação social foi modificada com o advento das mídias digitais, passando o gênero a ser um fenômeno social mais complexo, o que resulta em um conceito multidimensional. A autora discute várias questões colocadas para a teoria do gênero com o advento da internet e das novas mídias digitais, a saber: (1) como conciliar estabilidade com mudança de gênero, (2) que contextos discursivos estudar, e (3) como dar conta do *medium*

tecnológico na da teoria de gênero. Finalmente, a autora considera que o gênero continua sendo um conceito útil, por ser capaz de estabelecer padrões recorrentes de significado.

Jânia Martins Ramos (Faculdade de Letras – UFMG/Brasil), em seu artigo intitulado *Formação de professores: estágio supervisionado e a prática docente em aulas de português*, apresenta o cenário da atual situação do ensino de leitura e escrita no país, usando como diagnóstico o ranqueamento no teste PISA, e iniciativas governamentais que evidenciam a preocupação com a questão. A autora mostra a necessidade de alteração nos sistemas atuais e considera como fundamental o foco no funcionamento atual dos cursos de Letras. Por meio de um diagnóstico bastante lúcido, a autora sugere que produtos, como relatórios de estágios, deveriam ser mais bem aproveitados em relação à sua difusão e preservação, constituindo a base para trabalhos e produção de material direcionado à melhoria do ensino de leitura e escrita na escola básica.

Luiz Carlos Travaglia (Universidade Federal de Uberlândia –MG/Brasil), no texto *Letramento e conhecimento linguístico*, discute 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. Nesse sentido mostra como o ensino de gramática, como parte do ensino de Língua Portuguesa, pode contribuir para que os processos de alfabetização e de letramento sejam capazes de levar o aluno ao domínio da modalidade escrita da língua.

Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi (Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté (UNITAU) SP/Brasil, com o texto intitulado *Aspectos teóricos e sequências didáticas para a produção escrita de gêneros discursivos* apresenta uma síntese de fundamentos teóricos que respondam às seguintes questões: (i) qual a diferença da antiga redação para a atual proposta de produção escrita de gêneros discursivos? (ii) que conhecimentos são necessários para a produção escrita de um gênero discursivo? Além disso, para o desenvolvimento de projetos de produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula, a autora apresenta um modelo didático de análise de gêneros e de projeto de leitura e produção escrita, exemplificado por meio de três sequências didáticas já desenvolvidas com sucesso em salas de aula dos ensinos fundamental e médio.

Marina Célia Mendonça (Universidade Estadual de Araraquara-SP/Brasil), no texto intitulado *Práticas de escrita e subjetividade*, apresenta um percurso histórico bastante

pertinente da relação entre escrita e subjetividade, abordando tanto os estudos acadêmicos da Linguística e da Linguística Aplicada que consideraram essa relação, quanto o modo como se deu a transposição didática desses estudos para o ensino de língua portuguesa nas escolas. Nesse percurso, a autora avalia com pertinência as diferentes contribuições de vários autores e as mudanças significativas que eles propiciaram ao ensino de língua portuguesa no Brasil, ao mesmo tempo, entretanto, que critica políticas atuais responsáveis por muitos retrocessos que vêm ocorrendo nesse ensino.

Rildo Cosson (pesquisador do Ceale – UFMG/Brasil), em seu artigo intitulado *Letramento Literário: uma localização necessária*, discute as bases conceituais que alimentam as diferentes expressões e, mais especificamente, o lugar do letramento literário e as implicações de sua definição neste contexto. Para isso, o autor mapeia as três concepções básicas do uso do termo **letramento**, que no singular, uso mais comum, é o domínio da escrita; e no plural, que tem a educação e a aprendizagem de linguagens como duas de suas questões centrais. E, finalmente, o conceito pluralizado de múltiplos letramentos que se particulariza pelo conhecimento ou área que servirá de adjetivo. Rildo Cosson considera que não é necessário adotar uma outra concepção de letramento, mas é necessário compreender os limites e as concepções que envolvem o emprego ou adoção do termo.

Tânia Guedes Magalhães (Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF/MG/Brasil)), no texto intitulado *Gêneros textuais em pesquisa com professores de Língua Portuguesa: contribuições e desafios da parceria entre universidade e escola*, analisa o percurso de pesquisas desenvolvido no âmbito do Grupo de pesquisa FALE – Formação de professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino (UFJF). A autora relata que, a partir de demandas de professores de ensino básico, foi elaborada uma pesquisa para a elaboração de documento de orientação curricular e materiais didáticos para o trabalho com a língua portuguesa no ensino fundamental; em seguida, pesquisa exploratória para investigar o uso do documento e, mais tarde, uma pesquisa-ação para modelização de gêneros textuais e sua transposição em aulas de Língua Portuguesa. Para a autora, os resultados obtidos trouxeram elementos novos para as reflexões acerca dos processos de construção de conhecimento pelos professores sobre gêneros textuais e sua transposição didática. Além disso, têm revelado as contribuições e os desafios da pesquisa para a formação de professores e a possibilidade uma relação mais próxima entre universidade e escola.

Vera Lúcia Lopes Cristovão (Professora associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Ana Valéria Bisetto Bork (Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Isabela Rodrigues Vieira (Bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq do projeto ILEES), com o texto intitulado *Mapeamento de grupos de pesquisa em torno de letramento (em língua materna): desdobramentos do Projeto ILEES no Brasil*, apresentam os resultados de uma busca realizada sobre os grupos de pesquisa existentes no Brasil em relação ao letramento em língua materna no Ensino Superior. A pesquisa objetivou identificar, mapear e descrever as iniciativas de ensino de leitura e escrita nos cursos de graduação. As autoras consideram que os resultados obtidos poderão servir de ponto de partida para aprofundar as discussões a respeito do tema e fornecer subsídios para a realização de futuros trabalhos investigativos na área.

Esperamos que as discussões desencadeadas nesta Edição Especial possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de língua portuguesa tanto no Brasil quanto em outros países que tenham essa língua como materna.

Encerramos esta apresentação, agradecendo às agências de fomento CAPES e FAPEMIG e aos seguintes órgãos da Universidade Federal de Uberlândia: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPP), Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE), Prefeitura Universitária, Diretoria de Processos Seletivos (DIRPS), Restaurante Universitário (RU), Fundação de Apoio Universitário (FAU) que apoiaram a realização do evento.

Elisete Maria de Carvalho Mesquita

Maura Alves de Freitas Rocha

## Artigos

### **O português, sua variação e seu ensino na África: exemplos de Angola, Caboverde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe**

**Potuguese, its variation and teaching in Africa : example of Angola, Mozambique, São Tome and Principe, Cape Verde and Guinea-Bissau**

Bruno Okoudowa \*

---

**RESUMO:** A língua portuguesa chegou nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs) pela colonização. No continente, entrou em contato com línguas da grande família linguística, Niger-Congo A e B. Do A, temos línguas faladas em Guiné-Bissau que são línguas do grupo mande como o Balanta, o Manjaco, o Pepel, o Mandinka. Do B, temos línguas faladas em Angola e Moçambique que são essencialmente línguas do grupo banto. Como exemplo, temos: o Kimbundu, o Umbundu, o Kicongo, o Chokuê etc em Angola; o Changana, o Kisuaili, o Nyanja, o Zulu etc em Moçambique. O contato do português com as línguas africanas gerou crioulos de base portuguesa nas ilhas de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. O presente trabalho tem por objetivo, analisar a realidade linguística dos PALOPs e apontar alguma pista para os problemas que encontram no ensino da língua portuguesa. Já que o ensino monolíngue do português tem mostrado seus limites nos países africanos de língua oficial portuguesa. Para melhorar essa situação, pensamos que o ensino da língua portuguesa deve integrar as línguas nativas africanas desses países.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Portuguesa. Línguas africanas. Crioulos. Ensino e Aprendizagem.

---

**ABSTRACT:** Portuguese language came to african Official Portuguese-Speaking Countries (PALOP) by colonization. In the continent, it gets in contact with african languages from big families : Niger-Congo A and B. From A, we have languages spoken in Guinea-Bissau wich are from Mandé group : Balanta, Manjaco, Pepel, Mandinka etc. From B, we have languages spoken in Angola and Mozambique wich are essentially Bantu languages : Kimbundu, Umbundu, Kicongo, Chokue etc in Angola; Changana, Kiswahili, Nyanja, Zulu etc in Mozambique. The contact between portuguese and african languages had engendered creoles of portuguese bases in Guinea-Bissau and in islands of Cape Verde and São Tome and Principe. This work aims to analyse PALOP's linguistics reality and to suggest some solutions for portuguese teaching problems because the monolingual portuguese teaching method had already shown its limits. To improve this situation, we believe that portuguese language teaching should integrate african languages as well.

**KEYWORDS:** Portuguese language ; african language ; creoles ; teaching and learning.

---

\* Prof. Adjunto da UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira). [okbruno@unilab.edu.br](mailto:okbruno@unilab.edu.br)

## 1. Introdução

A língua portuguesa chegou nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs) pela colonização. No continente, entrou em contato com línguas da grande família linguística, Níger-Congo A e B. Do A, temos línguas faladas em Guiné-Bissau que são línguas do grupo mande como o Balanta, o Manjaco, o Pepel, o Mandinka etc. Do B, temos línguas faladas em Angola e Moçambique que são essencialmente línguas do grupo banto. Como exemplo, temos: o Kimbundu, o Umbundu, o Kicongo, o Chokuê etc, em Angola; o Changana, o Kiswaíli, o Nyanja, o Zulu etc em Moçambique. O contato do português com as línguas africanas gerou crioulos de base portuguesa em Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe.

O presente trabalho tem por objetivo, analisar a realidade linguística dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP): principalmente, a Variante Angolana do Português (VAP). O trabalho é baseado no estudo de Nzau (2011). Trata-se de uma abordagem contrastiva e sociolinguística. Para finalizar, vamos apontar alguma solução para os problemas que encontram os professores no ensino da língua portuguesa nesses países.

## 2. Chegada da língua portuguesa nos PALOP

A língua portuguesa saiu de Portugal com os portugueses nos séculos XV e XVI. Chegou na África nas seguintes datas (em ordem cronológica):

Quadro 1. Entrada da língua portuguesa no continente africano.

Datas	Países	Personagens
1) 1446	Guiné- Bissau	Álvaro Fernandes
2) 1460-1462	Cabo- Verde	Antonio de Noli e Diogo Afonso
3) 1470 e 1971	São Tomé e Príncipe	João de Santarém e Pêro Escobar
4) 1482	Angola	Diogo Cão
5) 1498	Moçambique	Vasco da Gama

Fonte: Autor.

### *Caso de Angola*

Independência: 11/11/1975.

*Quais são as línguas nativas de Angola?*

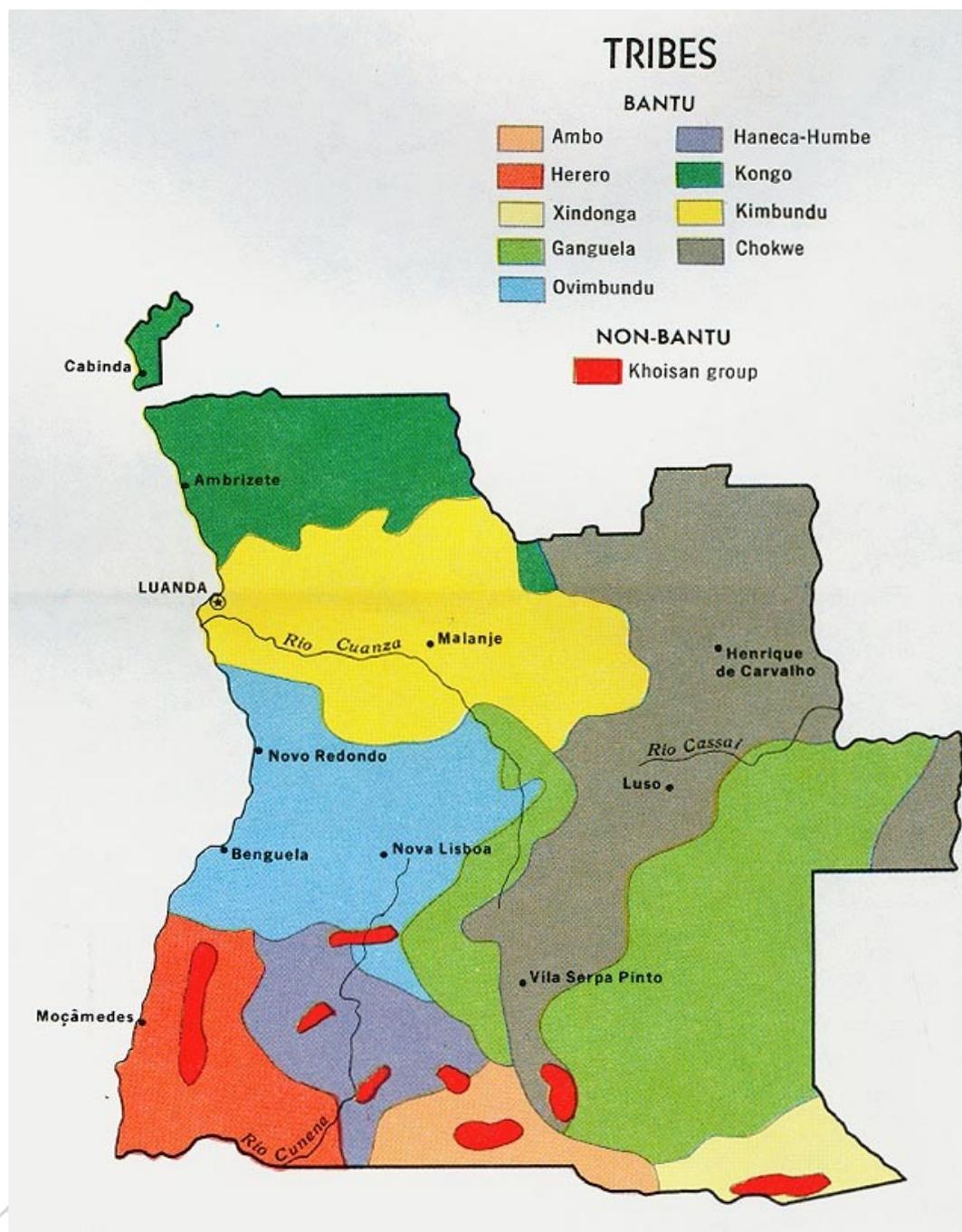


Figura 1. Línguas nativas de Angola. Fonte: [https://en.wikipedia.org/wiki/Chokwe\\_people#/media/File:Angola\\_tribes\\_1970.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Chokwe_people#/media/File:Angola_tribes_1970.jpg)

Tabela 1. Línguas Nativas de Angola

	Línguas
<b>Verde</b>	1. Quicongo
<b>Amarelo</b>	2. Quimbundu
<b>Azul Claro</b>	3. Ovimbundu

<b>Cinza</b>	4. Chokwe
<b>Salmão</b>	5. Ambo
<b>Rouxo</b>	6. Nyaneca-Humbi
<b>Verde claro</b>	7. Ngangela
<b>Amarelo muito claro</b>	8. Oxindonga
<b>Vermelho</b>	9. Herero
<b>Laranja</b>	10. Não bantas

Fonte: [https://en.wikipedia.org/wiki/Chokwe\\_people#/media/File:Angola\\_tribes\\_1970.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Chokwe_people#/media/File:Angola_tribes_1970.jpg)

Porém, apesar desse grande número de línguas e seus dialetos, o português permanece como língua oficial. Isto é, língua da escola e da administração. É a segunda língua mais importante do país com cerca de 26% de falantes maternos. É ultrapassada apenas pelo Umbundu (30%). Mas posiciona-se muito à frente do Kimbundu e do Kicongo com 16 e 8% dos falantes respectivamente (Hodges, 2002: 46-47 *apud* Nzau, 2011:22).

O português é falado por cerca de 90% da população angolana. O que é um caso atípico na África, segundo Hodges (*op.cit.*).

### 3. Como é a convivência entre essas línguas?

O primeiro caso é o da convivência das línguas nos sujeitos falantes. Isto é, raramente se encontra africanos monoglotas. O sujeito pode até não falar uma outra língua além da sua língua materna. Mas, geralmente, entende alguma coisa da língua oficial ou a do vizinho, já que convivem e circulam no mesmo espaço ou território.

O segundo caso é o da convivência é o da realidade fora do sujeito. Isto é, na sociedade. As sociedades africanas são multilíngues. Isto é, além das línguas nativas, há as línguas européias trazidas pelos colonizadores. O que gera uma troca muito dinâmica. No caso de Angola, dessas 10 línguas, a que mais contribuiu com empréstimos na língua oficial é o Kimbundu, língua banta do grupo H.

Antes de falar da contribuição dessa língua no português falado em Angola, vamos descobrir as grandes famílias linguísticas africanas e algumas características gerais das línguas bantas.



Figura 2. As cinco grandes famílias lingüísticas africanas. Fonte: [https://simple.wikipedia.org/wiki/Languages\\_of\\_Africa#/media/File:African\\_language\\_families\\_en.svg](https://simple.wikipedia.org/wiki/Languages_of_Africa#/media/File:African_language_families_en.svg)

Características das línguas bantas (LBs):

- 1) Os substantivos são caracterizados pelos prefixos que indicam números: singular e plural. Ex: a própria palavra **Banto** ‘pessoas’ é o plural de **Munto** ‘pessoa’ em várias línguas desse grupo lingüístico;
- 2) A maioria das LBs é tonal: o tom é fonêmico. Isto é, apresenta uma função gramatical e semântica. Ex: em Lembaama (B62 - Gabão), temos Mbá ‘nozes’ e Mbà ‘fogo’. São tons pontuais. As únicas LBs sem tons são: o Kissuahili e o Comorense;

- 3) O sistema vocálico é simétrico: comporta uma vogal central e um número idêntico de vogais anteriores e posteriores, respectivamente i, e, ε (anteriores); u, o, ɔ (posteriores).

São 5 a 7 vogais em geral;

- 4) Há presença de um grande número de consoantes prenasalizadas (plosivas bilábias, palatais, fricativas etc: **mp, mb,mbv,nt, nd, nk, ng, nl, nz, ns, nts, ndz** e cliques: dentais, retroflexo, palatal... Ex: !xhosa;
- 5) Os verbos são derivaconais. Sua morfologia é mais complexa do que a dos substantivos. Exemplos de verbo e seu derivado: Kubata ‘conseguir’/’apanhar’/’ter’/’ganhar’ podemos ter Kubatana ‘estar e/ou ser apanhado (em Ifiote/Ibinda - Angola).

O conhecimento dessas características gerais das LBs é muito importante, do ponto de vista didático, principalmente para os docentes e dicentes da língua portuguesa (LP) em países onde essas línguas e o português são falados (Nzau, 2011: 58).

#### 4. Contribuição do Kimbundu no Português falado em Angola:

Comparando a Variante Angola do Português (VAP) com o Português Europeu, temos uma diferença em vários planos:

##### 4.1 Fonético

*Vocálico:*

As vogais **e** e **o** são realizadas de maneira mais aberta em Angola, na posição inicial ou intermédia com algumas variações no nível prosódico. Distingue-se as realizações tônica aberta [ɛ], média [e] e muda [ə].

Exemplos:

Quadro 2. Exemplos vocálicos

VAP	PE
1) Comportamento do e	
Dedo [dɛdu]	Dedo [dɐdu]
Vestido [vɛʃtidu]	[vɐʃtidu]

Necessidade [nɛsɛsɪdɐdɛ]	Necessidade [nɛsɛsɪðãðɛ]
2) Comportamento do <b>o</b>	
Bolo [bɔlu]	Bolo [bolu]
Bonito [bɔnɪtu]	Bonito [bunitu]
Local [lɔka <sup>w</sup> ]	Local [lokal]

Fonte: Autor.

### Observações:

- 1) O fonema **o** não se realiza [u] em português, no fim da palavra. No Kimbundu, este fonema tem o mesmo valor quer no princípio, quer no fim, variando apenas o grau de abertura.
- 2) As vogais **i**, **u** realizam-se como semivogais [y] e [w] quando combinam com vogais diferentes, o que remete para ausência de ditongos. Esta situação tem repercussão na grafia de palavras de origem africana incorporadas no Português. Por exemplo:
  - a) Luanda: Lwanda/Luanda (capital de Angola).
  - b) Cuanza: Kwanza/Kuanza (rio ou moeda de Angola).
  - c) Quiabo: Kyabu/Kiabu (legume).
  - d) Quianda: Kyanda/Kianda (Cidade em Kimbundu).
- 3) O **s** realiza-se [s] mesmo em posição intervocálica. Isso cria uma hesitação na grafia de certos vocábulos. Ex:
  - a) Disanga [disãŋga] não [dizãŋga] ‘bilha grande’ em Kimbundu.
  - b) Kusumba [kusũmba] não [kuzũmba] ‘comprar’ em Kimbundu e Kicongo.
- 4) O **c** é realiza-se [k]. Ex:
  - a) Candengue [kãndẽŋge] ou Kandengue ‘criancinha’.
  - b) Catinga [katĩŋga] ou Katinga ‘tipo de cheiro desagradável’ (cf. PB).

5) O **g** é realizado [g] e não [ʒ]. Não precisa de **u** para ter o som [g]. Porém, é prenasalizado [ŋg] (/ng/). A falta desse fonema no português europeu resulta no aportuguesamento de palavras bantas por acréscimo de fonemas (prótese, epêntese paragoge), quer por queda (aférese, síncope apócope). Ex:

- a) Ngola[ŋgɔla] vira Angola (prótese) ‘Topónimo e/ou antropónimo’  
Ngola[ŋgɔla] vira Negola (epêntese) ‘marca de bebida angolana’
- b) Ngangela[ŋgɔŋgɛla] não Nganguéla ‘grupo etnolinguístico de Angola’.

6) A realização do **r** e do **R** não é frequente nas línguas africanas (nas LBs principalmente). Para suprir a essa carência, locutores de língua materna banta, sobretudo os menos escolarizados, recorrem muito ao som lateral [l]. Às vezes há uma alternância do [l] com [r]. Tem-se observado uma troca indevida ou deficiente do [r] pelo [R] (vibrantes fraca e forte) na Variante Angolana do Português (VAP) (Nzau, 2011:66).

Vejamos alguns exemplos:

Quadro 3. Exemplos r e R.

Palavras	VAP	PE
a) Faltar	[fartar] ? [faRtar]	[faltar]
b) Morreu	[morew] ? [mɔrew] ? [molew]	[muRew]

Fonte: Autor.

7) As consoantes prenasalizadas: **mp, mb, mbv, nt, nd, nk, ng, nl, nz, ns, nts** e **ndz** são fonemas na maioria das LBs. Esses dígrafos se encontram em muitas palavras da VAP. Algumas são neologismos oriundo do encontro do português com línguas africanas de Angola. Exemplos:

- a) Kimbanda ou Quimbanda ‘curandeiro’; Mulembeira ‘árvore frondosa’
- b) Jindungo ‘piri-piri’(tipo de pimenta muito ardente).

## 4.2 Plano morfológico

### 4.2.1 As classes nominais

Os nomes são classificados em classes (Cl.). Por isso que dizem que as línguas bantas são línguas de classes (Okoudowa, 2005). Vejamos as classes nominais do Kimbundu:

Quadro 4. Classes nominais do Quimbundo/Kimbundu

Cl.	Sg	Pl	Exemplos com tradução em português: sg / pl
1	mu-	a-	<i>mutu</i> ‘pessoa’/ <i>atu</i> ‘pessoas’
2	mu-	mi-	<i>mutue</i> ‘cabeça’/ <i>mitue</i> ‘cabeças’
3	ki-	i-	<i>kima</i> ‘coisa’/ <i>ima</i> ‘coisas’
4	ri-	ma-	<i>ritari</i> ‘pedra’/ <i>matari</i> ‘pedras’
5	u-	mau-	<i>uta</i> ‘arma’/ <i>mauta</i> ‘armas’
6	lu-	malu-	<i>lumbu</i> ‘muro’/ <i>malumbu</i> ‘muros’
7	tu-	matu-	<i>tubia</i> ‘fogo’/ <i>matubia</i> ‘fogos’
8	ku-	maku-	<i>kuria</i> ‘comida’/ <i>makuria</i> ‘comidas’
9	-	ji-	<i>mbinji</i> ‘peixe’/ <i>jimbinji</i> ‘peixes’
10	ka-	tu-	<i>Kamona</i> ‘criança’/ <i>tumona</i> ‘crianças’

Fonte: Autor.

De acordo com a tabela, podemos concluir que enquanto na LP a variação de gênero e número é feita com recurso a artigos (o, a, os, as etc) e morfemas gramaticais travados na parte final da unidade lexical, nas línguas bantas, os nominais organizam-se em classes representadas por grupos paritários de prefixos, que assim se designam por antecederem a base nominal, raiz ou núcleo semântico.

Por influência do processo de contato interlinguístico, verbos e nomes vão adquirindo formas novas. Entretanto, não há uniformização entre os neologismos ou Kimbundismos lexicalizados na língua portuguesa (Mingas, 2000:66).

No caso dos verbos da maioria das LBs, e do Kimbundu em particular, a lexicalização faz-se eliminando o prefixo do singular (aférese), adicionando à base verbal (paragoge) a desinência do infinitivo português.

Vejamos alguns exemplos:

Quadro 5. Morfologia do verbo em Kimbundu e no Português (Nzau, 2011:68)

Kimbundu	Lexicalização em Português	Significado em Português
1. <b>Kuxinga</b>	xingar	insultar
2. <b>Kubaza</b>	bazar	ir-se embora
3. <b>Kukoxila</b>	cochilar	dormitar
4. <b>Kujinga</b>	jingar	desfilar

Fonte: Autor.

### Observações:

Nota-se que :

- 1) O infinitivo compõe-se de um prefixo: **Ku-** e de um tema verbal que termina geralmente em **-a**. O que é diferente da LP marcada pela ausência do prefixo, tendo como característica principal do infinitivo a desinência ‘-r’. Digamos **-ar** no caso dos verbos do primeiro grupo.
- 2) Podemos estabelecer um paralelismo entre o prefixo **Ku-** e o **To** do infinitivo inglês (Ex: **To be, to call, to go**).
- 3) Como o falante angolano raciocina dentro da lógica da sua língua materna banta, para ele, o artigo português pode confundir-se com o prefixo e sua função na língua materna (Marques, 1983: 219). É o caso em relação a construções do tipo:
  - a) \*<sup>1</sup>Os pai
  - b) \*As casa
  - c) \*Os pé me dói. (Mingas, 2000:67).

Em falantes angolanos com pouco domínio da língua portuguesa. Sendo o Kimbundu a língua materna do enunciador, uma língua banta, cuja flexão se opera a nível do prefixo, o

<sup>1</sup> O asterisco indica “frases marcadas”, ou seja, que violam as regras da coesão frásica.

raciocínio dentro da lógica dessa língua materna é susceptível de confundir o prefixo com o determinante. Nessa óptica, o falante pode não sentir necessidade de fazer a concordância com recurso a marca do plural. Portanto, a lógica do locutor, neste caso, é atribuir aos determinantes a função que os prefixos exercem na sua língua materna africana.

#### **4.2.2. Os nominais**

Nos nominais, ocorrem mais processos de lexicalização.

##### **4.2.2.1. Casos de lexicalização apenas a partir do singular:**

- a) Kyabo> Quiabo ‘tipo de legume’
- b) Kasule> Caçula ‘a/o última/o filha/o’

##### **4.2.2.2. Casos de lexicalização a partir da perda de prefixo do singular:**

- a) Dicota> Cota ‘mais velho’
- b) Dikamba> Camba ‘amigo’ (cf. ‘Cambada’ em PB)

##### **4.2.2.3. Casos de lexicalização a partir da perda de prefixo do singular e do plural:**

- a) Dika> Dica ‘informação’ (cf. PB)
- b) Maka> Maca ‘problemas/discussões/situações’

#### **4.3 Plano sintático**

Há uma complexidade tanto nos verbos quanto na sintaxe das LBs. Essa complexidade se expressa pela presença de prefixos de classes que regem o acordo entre o sujeito e os componentes do sintagma ou da sentença.

Observa-se uma tendência marcante da VAP a próclise, ou seja, a anteposição do pronome ao verbo. A VAP aproxima-se, mais do PB do que do PE. A influência das LBs é visível na posição do pronome. Por exemplo:

- 1) Linha 1: Ngamumonokya

Linha 2: Nga/ mu/ mono/ kya

Linha 3: S OD V ADV

Linha 4: Eu o vi já

Linha 5: 'Eu vi-o já/ Eu já o vi' (PE)

É natural que, ao usarem o português, os falantes do português (com pouco domínio das regras dessa língua) que têm uma língua banta como língua materna, façam a transferência das estruturas e dos esquemas da sua gramática intuitiva das línguas bantas para a gramática portuguesa. Por exemplo:

2) Linha1: *Jingombengamusumbu'ju*

Linha2: Jingombe/ nga / mu / sumbu / ju

Linha 3: OD S OI V OD

Linha 4: Os bois eu lhe comprei os

Linha 5: 'Os boiscomprei-lhos' (PE)

A ordem SVO encontra-se tanto no português, quanto no Kimbundu. Inferimos que o fato de as funções de OD e OI ocorrerem em Kimbundu, indiscriminadamente com o prefixo **mu-** no singular e **a-** no plural (= a ele(s), a ela(s), o(s), a(s), lhe(s) em português), pode ser responsável pela produção de enunciados como os que seguem:

3) \* *Ele lhe viu no mercado* (produzido por um locutor jovem de ensino fundamental.

Enunciado considerado agramatical no PE)

4) *Fomos nós que levamos-lhe ao hospital* (produzido por um jovem do ensino médio).

PE: *Fomos nós que o/a levamos ao hospital*

#### 4.4 Plano semântico

A semântica é a base da demonstração de interferências resultantes do contato entre as línguas angolanas de origem bantas e o português. A semântica vista aqui como área que estuda o significado das expressões linguísticas (sejam elas fonemas, morfemas, palavras, sintagmas, frases...), bem como das relações de significado que essas expressões estabelecem entre si e com o mundo (Porto Editora, 2003-2011).

Exemplos:

\*O cabrito Malanjinho, nome dele é Sobral.

Fonte: Velhas Estórias, de Pepetela, p.13.

\*Comem o dinheiro do senhor.

Fonte: Um velho de instrução primária (Luanda, 13/4/1999).

\*A faca que estou com ela.

Fonte: Locutores angolanos de diferentes estratos sociais, sobretudo menos escolarizados.

Ainda que os exemplos supracitados não sejam representativos de todos os estratos sociais, é importante observar que se trata de uma realidade sociolinguística angolana do ponto de vista do uso da LP.

A análise da **frase 1**, acima, permite dizer que resulta de uma tradução direta provocada pela ausência do verbo ‘chamar-se’ em Kimbundu. Pois, os falantes suprem essa ausência usando a expressão nominal ‘meu nome é.../ nome dele é...’. Isso lembra a construção inglesa ‘My name is...’ apesar das LBs, na maioria, não terem o verbo ser nesse caso. Nota-se também que enquanto no PE o verbo chamar-se é reflexivo, com emprego transitivo (*O cabrito Malanjinho chama-se Sobral*), o seu equivalente em Kimbundu é uma construção predicativa (*O cabrito Malanjinho, nome dele é Sobral*).

Situação similar verifica-se em 2 e 3. **A frase 2** corresponde a ‘Gastou o dinheiro do senhor’. Em Kimbundu diz-se: ‘*Kudyakitadikya*’ (Literalmente: *comer o dinheiro de...*). Isso é comum em várias línguas africanas do grupo banto.

Há, portanto, mudança semântica ao nível dos verbos traduzida pela passagem do sentido ‘comer’ para ‘gastar’, embora a transitividade seja mantida ao nível dos verbos. **A frase 3** ocorre coloquialmente inclusive em indivíduos com alguma instrução, apesar de serem construções estranhas no PE, o tipo de enunciados em causa realiza-se na VAP por influência direta do Kimbundu, uma vez que há ausência do verbo ‘ter’ nessa língua. Assim, de acordo com Chatelain (1888-89), faz a vez deste verbo [subentendendo ‘ter’] a base verbal ‘-kala’(estar), seguida da preposição ‘ni’(com), isto é, ‘estar com’. Nesse mesmo sentido, Minga afirma que em Kimbundu nunca se diz ‘tenho fome’, ou ‘tenho uma faca’, ou ‘tenho um problema’, mas, sim, ‘estou com fome’ ou ‘a fome está comigo’, ‘estou com a faca’ ou ‘a faca (que) estou com ela’, ‘estou com um problema’ ou ‘o problema (que) estou com ele’. (Mingas 2000:83 *apud* Nzau, 2011). Julgamos, pois, que a introdução do ‘que’ nesse tipo de construções ocorre quando a frase inicia com o possuído e não com o possuidor, segundo Nzau (2011), conforme se pode comprovar nos exemplos abaixo:

Quadro 6.

Kimbundu	VAP	PE
a) Ngalanzala	‘Estou com fome’ ou ‘A fome que estou com ela’	‘Estou com fome’ ou ‘Tenho fome’
b) Ngala no poko	‘Estou com a faca’ ou ‘A faca que estou com ela’	‘Estou com a/uma faca’ ou ‘Tenho uma faca’

Fonte: Autor.

#### 4.5 Plano lexical

É sem dúvida o plano com maior presença e também onde se encontram diferenças significativas entre a variante portuguesa de Portugal e de Angola. Partindo do princípio de que cada língua traduz o mundo e a realidade social segundo o seu próprio modelo, refletindo uma cosmovisão que lhe é própria, expressa nas suas categorias gramaticais e lexicais (Biderman *apud* Nzau, 2011:73). Ora tratando de um país, como Angola, onde ao lado do português se realizam outras línguas, estas vão se interferindo e se enriquecendo mutuamente. No contexto dos PALOP, Angola, é talvez o país que mais tem enriquecido a bolsa lexical da língua portuguesa (Nzau, *op.cit.*).

O Kimbundu assume um papel predominante no universo das línguas nacionais que têm enriquecido a VAP. Já que é dela que emana a maioria dos neologismos (angolanismos/kimbundismo) presentes quer no PE, quer no PB. É o caso de palavras como:

Quadro 7.

Palavras	significados
Bazar	‘ir-se embora’
Bué	‘abundante’
Camba	‘amigo’
Cota	‘o mais velho’
Caçula	‘o mais novo dos irmãos’
Cafuné	‘carícias na cabeça’
Xingar	‘insultar’
Muamba	‘alimento’ [mercadoria no Br]
Samba	‘dança’

Maca	‘problema’/ ‘conflito’
------	------------------------

Fonte: Autor.  
Quadro 8.

<b>Nomes e adjetivos</b>	<b>Significados</b>
1) Banda	Terra de origem
2) Cumbu/massa	Meios financeiros, dinheiro
3) Desbunda	Diversão, distração, entretenimento
4) Muangolé	Indivíduo de origem angolana, angolano
5) Mboa	Indivíduo de sexo feminino, mulher, namorada
6) Mambo	Utensílio, coisa, objeto
7) Mbunda/ bunda	Quadris, nádegas, rabo

Fonte: Autor.

Quadro 9.

<b>Verbos</b>	<b>Significados</b>
1) Ancorar	Falir, empobrecer
2) Banzelar	Recordar, imaginar, pensar
3) Bumbar/Bulir	Exercer atividade, trabalhar
4) Bilar	Disputar, Lutar
5) Desbundar	Divertir, distrair, entreter, recrear
6) Dicar	Transmitir informações
7) Musongar	Comer sopa de peixe
8) Nduitar	Conduzir
9) Partir braço	Aproveitar-se de alguém, extorquir
10) Pentear	Estorquir, burlar, enganar
11) Zongolar	Difamar, mexericar

Fonte: Autor.

### **Observação:**

Segundo Nzau (op.cit.), a maior parte de estudos sobre a Língua Portuguesa em Angola é feita, quase sempre, numa perspectiva, funcional e comparativa entre a variante do PE e a VAP. A complexidade da situação lingüística angolana, resultante do multilinguismo, causa algum retraimento, tendo em conta as exigências e o rigor de uma investigação dialetológica. Entretanto, apesar da ausência de estudos, há termos de variação do português que, pese embora

o fato de carecerem de fundamentação científica, costumam ser apontados. Por exemplo, quando as pessoas se referem ao Português do Norte ou do Sul, estão a falar implicitamente das variedades dialetais do português intrínsecas a Bacongo e Umbundu ou Ovimbundu e Cuenhama. Normalmente a nasalização e a transformação da dental [d] em apico-dental [ɖ] são, das características dialectais, aquelas que mais se apontam para distinguir o português falado nessas zonas de Angola.

Quanto às variações diastráticas, sendo mudanças que dizem respeito às diferenças entre camadas socioculturais, incluindo a linguagem técnica, gíria, calão, constituem, na realidade angolana, um campo de estudo com algumas reservas, uma vez que carece por definir a VAP considerada como norma, mas ainda, assim, bastante rico para análise, podendo, nesta óptica, representar alguns socioletos em circulação no universo angolano (Nzau, op. Cit. 75).

Quadro 10. Algumas expressões de gíria em Angola

<b>Gíria</b>	<b>significado</b>
1) Amarrar, bucar	Estudar
2) Dar cabrito ou mé	Passar por cima (da cabeça)
3) Dar ova ou caguero	Passar por entre as pernas
4) Dar jajão	mentir
5) Dar mbaia	Ultrapassar, passar na cara
6) Truta, barra	Indivíduo muito inteligente
7) Tchilar	Divertir-se

Fonte: Autor.

Quadro 11. Algumas expressões de calão em Angola

<b>Calão</b>	<b>significado</b>
1) Ambi	Algo que não presta
2) Ancorado	Falido
3) Birra	Cerveja
4) Carga	Nádegas enormes
5) Estar paiado	Estar em má situação
6) Fobado	Esfomeado
7) Grife	Traje de gala

8) Tass bem	Estas bem
-------------	-----------

Fonte: Autor.

## 5. Considerações finais

Como aponta Nzau (2011:64) na sua tese sobre o português falado em Angola e sua nacionalização: “O português falado atualmente em Angola é uma variante que expressa a angolanidade, uma característica enriquecida pelo perfume das línguas africanas [principalmente do grupo banto] (grifo meu) que lhe conferem uma sonoridade melódica, contendo, desde já, traços próprios proporcionados de existência autônoma.”

Uma solução que podemos apontar para os problemas que encontram no ensino da língua portuguesa nos PALOP é a seguinte: visto que o ensino monolíngue do português tem mostrado seus limites nesses países, para melhorar essa situação, pensamos que o ensino da língua portuguesa deve integrar as línguas nativas africanas desses países. Isto é, trata-se de formar uma mão de obra qualificada que deverá ensinar tanto as línguas africanas, quanto o português. Pois, a experiência demonstrou que as crianças alfabetizadas nas línguas africanas têm mais sucesso na escola do que as crianças alfabetizadas diretamente na língua estrangeira: o português, no caso.

## REFERÊNCIAS

CHATELAIN, H. **Kimbundu Grammar. Gramática Elementar do Kimbundu ou língua de Angola**. Genebra: Typ. De Charles Schuchardt, 1888-89.

MARQUES, I. M. G. Algumas Considerações sobre a problemática lingüística em Angola. **Separata do Congresso sobre a situação actualda língua portuguesa no Mundo**. Lisboa: I Volume, 1983, p.205-223.

MINGAS, A. **Interferência do Kimbundu no Português falado em Luanda**. Luanda: Edições Chá de Caxinde, 2000.

NDELE NZAU, D. G. **A língua Portuguesa em Angola** – Um contributo para o Estudo da sua Nacionalização, 2011. 203p. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Universidade da Beira Interior, Covilhã. Disponível em [http://www.adelinotorres.com/teses/Domigos\\_Ndele\\_Nzau.pdf](http://www.adelinotorres.com/teses/Domigos_Ndele_Nzau.pdf). Acesso em 18 de setembro de 2014.

OKOUDOWA, B. **Descrição preliminar de aspectos da fonologia e da morfologia do lembaama**, 2005. 102p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PORTO Editora. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Porto: Porto Editora, 2003.

Artigo recebido em: 10.05.2015

Artigo aprovado em: 14.06.2015

Letras & Letras

## Ler para crer: leitura literária e ensino da língua

### Read to believe: literary reading and language teaching

Carlos Reis \*

---

**RESUMO:** O presente texto leva a cabo uma reflexão acerca da situação atual da leitura de textos literários, no contexto do ensino da língua. As suas funções, os investimentos didáticos que a leitura implica, os seus limites e as suas potencialidades pedagógicas são considerados, tendo-se em atenção, entre outros, os seguintes aspetos: o problema da motivação para a leitura de estudantes na faixa etária do chamado ensino médio (em Portugal, ensino secundário); o problema da relação do estudante com dispositivos eletrónicos e com textos em formato digital; as implicações de ordem cultural e cognitiva que a leitura literária envolve, na chamada *era digital*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Língua Portuguesa. Ensino da Língua. Ensino Médio. Digital.

---

**ABSTRACT:** The present text is a reflection on the current situation of reading literary texts in regards to language teaching. The functions of reading literary texts, the didactic implications of reading, its limits and pedagogical potential are considered. Among other areas, special attention is devoted to the following aspects: the issues of reading motivation for students in Middle School; the problems students encounter with electronic devices and digital texts; the cognitive and cultural implications of reading literary texts in the so-called digital age.

**KEYWORDS:** Reading. Portuguese Language. Language Teaching. Middle School. Digital age.

---

A proposta de reflexão que aqui se formula centra-se em questões que são transversais a todo o universo e a todos os níveis de aprendizagem e de aperfeiçoamento da leitura. Mas podemos fixar-nos em subgrupos específicos: no meu caso, pensarei sobretudo nos estudantes do chamado ensino secundário, em Portugal, correspondendo *grosso modo* ao ensino médio, no Brasil. A isto junto outras considerações, ainda preliminares.

No meu título, digo “ler para crer”. Nele implico, evidentemente, a expressão *ver para crer*, usada quando queremos acentuar a importância da prova material e da confirmação *vista* daquilo que nos é dito. Desde o famoso episódio de São Tomé (que está no evangelho de São João, capítulo XX), sabemos que, para acreditar, alguns necessitam de mais do que o testemunho alheio, não ratificado pelo olhar de quem deve acreditar nalguma coisa.

Neste caso, a expressão ler para crer confirma a permanência de uma noção cultural e social que tem séculos de existência: a leitura literária leva-nos a acreditar na existência de mundos, de pessoas e de sentidos que não carecem de outra existência que não seja essa

---

\* Professor da Universidade de Coimbra, Portugal.

condição textual, geradora daquilo a que um dia Roland Barthes chamou *seres de papel*. É verdade que acreditar nessas entidades, tão-só a partir da leitura, exige, como bem sabemos, comportamentos mentais da ordem da suspensão voluntária da descrença (Coleridge *dixit*); passa-se isto – ou seja: a não questionação da verdade do que lemos nas ficções – com mais razão quando as entidades que nos são apresentadas não correspondem a seres e a atos empiricamente verificáveis. A existência textual de sereias, de unicórnios, de fadas ou de assombrosos passes de magia nos romances de Harry Potter, não retira à leitura as emoções ou os impulsos de identificação que podemos sentir (e que sentimos mesmo). Num plano, digamos, menos espectacular, quando lemos referências ao Rio de Janeiro que Machado de Assis inscreveu nas suas ficções, aceitamos a pertinência daquele cenário; e é certo também que essa aceitação assume uma função própria, num contexto de leitura literária e não de estudo urbanístico ou de análise sociológica da vida pública carioca, na segunda metade do século XIX. Ou seja: para o que nos interessa – ler um romance de Machado –, *aquele* Rio de Janeiro é-nos suficiente.

Transito agora para o âmbito de indagação que este simpósio impõe: o do ensino da língua. E estabeleço uma espécie de *bypass* conceptual entre o que venho dizendo e o que quero desenvolver, através de duas noções e de uma designação curricular. As noções: leitura literária e educação literária; a designação curricular: Português (e não Língua Portuguesa).

Explico-me, com a brevidade possível. Falo em leitura literária (uma expressão que pode ser relacionada com outra da mesma “família”, a de língua literária) para aludir àquela leitura que contempla um certo tipo de textos, uma determinada atitude de recepção e derivadas consequências cognitivas e culturais. E também uma função pedagógica: trata-se de dar a conhecer o idioma e a sua ágil complexidade, no quadro de uma sua utilização específica, com motivações estéticas autónomas (mas não independentes) em relação aos usos correntes; e também, coisa que não é menos relevante, tornando evidente que a língua, naquela utilização, modeliza valores e mensagens culturais que não cumprem as triviais funções comunicativas e representacionais que, no nosso quotidiano, confiamos à língua. E assim, os atos de dizer o amor ou o tempo, a ânsia de liberdade ou o medo da morte, a busca da justiça ou o absurdo da guerra são naturalmente possíveis e concretizáveis em comunicações linguísticas sem feição literária; mas o que na nossa memória e no nosso imaginário coletivo permanece daqueles sentidos é o que lemos nos grandes poetas, nos grandes dramaturgos ou nos grandes romancistas, sejam eles Camões ou Pessoa, Eça, Drummond de Andrade ou Manoel de Barros.

É daqui que passo à noção de *educação literária*. O que nela quero sublinhar, seguindo orientações curriculares que ultimamente têm sido adotadas (por exemplo, em Portugal), é a sua abertura para mundos e para atitudes que inevitavelmente escapam ao ensino e à aprendizagem puramente “linguísticos” do idioma; mas que, obviamente, se apoiam nesse ensino e nessa aprendizagem.

A educação literária remete, então, para o universo da cultura modelada pela linguagem verbal, para as suas tensões históricas, para os seus legados simbólicos e para os protagonistas que os geram. Mais: aquilo a que chamo educação literária aponta também para o conhecimento de tempos e de cenários que não se fecham sobre si mesmos, porque toda a literatura que por essa educação nos chega traz consigo o diálogo com outras literaturas, na mesma língua e noutras línguas. Isto é, com as gentes que as escreveram, que as viveram noutros lugares e que, desse modo, induzem ao alargamento do nosso horizonte de vida, do nosso conhecimento de nós mesmos e dos outros. Não chegamos lá sem a língua, mas ela, só por si, não nos basta; para além da competência linguística, a educação literária exige exercício crítico, aceita escolhas pessoais e intransmissíveis, requer disponibilidade para a fruição dificilmente explicável e tolera a possibilidade de não se aderir a um texto ou a uma obra poética. Como quem diz: o direito de aceder a uma educação literária e o dever que a escola tem de a facultar são de ordem diferente da obrigação de o cidadão pagar impostos e de o Estado recolher esse tributo.

Por tudo isto, falo em ensino e em aprendizagem do Português. Entendo que nesta formulação, ao mesmo tempo simples e densa, estão implicadas hipóteses de trabalho mais amplas e mais fecundas do que na designação Língua Portuguesa, que me surge com uma feição algo restritiva e mesmo “técnica”. Pensando num certo contingente de alunos – os que, em Portugal, na faixa etária dos 16 aos 18 anos, estão a terminar a escolaridade obrigatória –, considero empobrecedor insistir numa visão limitadamente “linguística” do ensino da língua, com intuito meramente comunicacional e com recurso abundante à análise de tipologias textuais.

Às vezes ouvimos argumentar que muitos desses alunos não têm formação prévia ou enquadramento sociofamiliar para receberem, na disciplina de Português, uma educação literária digna desse nome. Reajo a isso sem ambiguidades: trata-se de uma estupidez ou de uma perversidade. Com a primeira é difícil lidar; da segunda digo que ela esconde uma dose de preconceito social e uma visão antidemocrática da educação. Pensemos no seguinte: para muitos jovens, a educação literária na disciplina de Português será o único momento das suas

vidas em que eles poderão ler textos que reconhecemos como os mais sofisticados e esteticamente elaborados do nosso património imaterial; retirar-lhes essa possibilidade seria um ato intolerável de discriminação. E se é verdade que, aqui como noutras circunstâncias, muitos são chamados, mas poucos os escolhidos, então não é menos verdade o seguinte: a escolha dos poucos, de entre todos os que são chamados à aprendizagem da língua e à educação literária, não pode ser feita por critérios de elitismo e de segregação social.

Dou lugar à palavra dos escritores, para que eles nos digam alguma coisa que ilustra aquilo de que implicitamente venho falando: as tensões e as contradições que, no ensino da língua, às vezes são determinadas pela condição linguística dos textos literários; e, derivadamente, os problemas que temos que enfrentar quando deparamos com essas tensões.

Antes de avançar, noto o seguinte: é esta uma questão com que a leitura literária deve saber lidar. Além do mais, o ensino da língua, acolhendo a leitura literária, tem muitas vezes como um dos seus horizontes de referência a chamada língua padrão; mesmo sem apelar a uma concepção rigidamente normativa do idioma, está aqui em causa a tendência para revalorizar o ensino da gramática no ensino do Português. Penso em mudanças curriculares que têm acontecido, nos últimos anos, no sistema de ensino português.

Sou mais explícito: a gramática é um dos cinco domínios expressamente visados na organização do programa de Português do Ensino Secundário, que em breve vai entrar em vigor em Portugal. Conforme no documento que o rege está dito<sup>1</sup>, “o estudo da Gramática assenta no pressuposto de que as aprendizagens dos diferentes domínios do Programa convocam um trabalho estruturado e rigoroso de reflexão, de explicitação e de sistematização gramatical” [p. 9]; tem-se em vista, assim, “uma cabal compreensão dos textos e do uso competente da língua oral e escrita” [p. 10]. Isto não surpreende, se recordarmos orientações produzidas em 2007, quando se realizou em Lisboa uma grande Conferência Internacional sobre o Ensino do Português, orientações que depois foram projetadas em programas de Português para o ensino básico (e agora também nos do ensino secundário). Dizia-se numa das recomendações daquela Conferência: “deve ser instituído ou reforçado, na aula de Português, o ensino da gramática, (...) privilegiando-se (...) uma gramática normativa, como ponto de partida para a revalorização da gramaticalidade do idioma” (Reis, 2008, p. 240)

---

<sup>1</sup> Disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/metascurriculares/?s=directorio&pid=60>. Acesso em 7 de Dezembro 1998.

É neste enquadramento que coloco duas questões. Primeira: como se situam, na aula de língua, aqueles textos literários que não cumprem uma visão normativa do idioma e que parecem mesmo estimular a sua desconstrução? Segunda questão: como problematizamos hoje a leitura literária, em termos cognitivos, instrumentais e culturais, enquanto atividade integrada nos currículos de ensino da língua? Os escritores (e sobretudo os escritores que ajudaram a mudar a literatura) enunciam aqui desafios que dão que pensar. Três nomes e três testemunhos a que sou especialmente sensível: os de Eça de Queirós, Almada Negreiros e José Saramago.

No fim da sua vida literária, Eça de Queirós “encarregou” o seu quase heterónimo Carlos Fradique Mendes de fazer o retrato-caricatura de um tipo desde logo chamado “monstruoso”: o purista da língua, esse que a concebe e que a usa com a rigidez de uma norma inviolável. Do purista dizia Fradique Mendes: ao “tomar uma ideia e [ao] não querer saber se ela é justa, ou falsa, ou fina, ou estúpida”, procura apenas saber “se as palavras em que ela vem, se encontram todas no Lucena”; compondo “um soneto, um verso a uma mulher, e pondo de parte o sentimento, a emoção, a imagem, a poesia, indaga apenas, se as vírgulas estão no seu lugar”. E ainda: “na análise dum carácter, [o purista] não quer saber da finura da dedução, nem da penetração crítica, nem da análise”; preocupa-se apenas em “ir, com a ponta do nariz, sobre as linhas, catando, as maneiras de dizer, que não são vernáculos” (Queirós, 2014, pp. 338-339).

Poucos anos depois, em 1915, o então jovem Almada Negreiros não se inibiu e torpedeou Júlio Dantas com um dos mais violentos manifestos que na língua portuguesa foram escritos. Para que conste: o *Manifesto anti-Dantas* não era tanto um ataque pessoal (embora o fosse também, é claro), como era sobretudo a agreste denúncia de uma atitude institucional: a fixação da língua literária numa norma de referência académica e estritamente linguística. De tudo (e não é pouco) o que diz Almada basta-me citar este passo: “O Dantas saberá gramática, saberá sintaxe, saberá medicina, saberá fazer ceias pra cardeais, saberá tudo menos escrever que é a única coisa que ele faz!” (Negreiros, 1972, p. 11). Como é possível que, sabendo gramática e sabendo sintaxe, Júlio Dantas (que era médico e autor de uma celebrada peça de teatro, *A Ceia dos Cardeais*) não soubesse escrever? Almada refere-se aqui, naturalmente, a uma outra escrita (ou a uma outra língua), fora da norma idiomática que o académico Dantas ajudava a padronizar; essa outra língua era a da subversão modernista e futurista, a da dinamização literária de um idioma que *a posteriori* acabaria por incorporar e aceitar, como sempre acontece, o que para o académico Dantas seria transgressão intolerável.

O terceiro testemunho está mais próximo de nós, vem de José Saramago e respeita a um tema que, como outros, nele foi quase sempre mal compreendido, a pontuação. Dizem alguns (mas certamente nunca leram uma só página do escritor) que Saramago não usa pontuação. É falso: usa *outra* pontuação. Ele mesmo a justifica, começando por dizer: “nós, quando falamos, não usamos sinais de pontuação. (...) Fala-se como se faz música, com sons e com pausas; toda a música é feita de sons e pausas e toda a fala é feita de sons e pausas.” Posto isto, percebe-se o que José Saramago propõe: “os meus sinais de pontuação, quer dizer, a vírgula e o ponto final, nesse tipo de discurso [oral], não são sinais de pontuação. São sinais de pausa, no sentido musical, quer dizer: aqui o leitor faz uma pausa breve, aqui faz uma pausa mais longa”. E conclui: “quando estou a escrever, necessito estar a ouvir na minha cabeça a voz que «fala»”. (Reis, 1998, pp. 101-103).

Que faremos com tudo isto que deixo citado, para mais provindo de escritores que dizemos serem *do cânone* (ou perto disso)? Como são trabalhadas didaticamente afirmações tão drásticas e tão perturbadores do nosso sossego linguístico? Tento responder, antes de avançar.

Primeiro que tudo, a utilização da língua em contexto literário obriga-nos a repensar o seu estatuto e as valorações que sobre ela fazemos. Situamo-nos, então, no âmbito daquilo que já foi descrito como *modelização secundária* (cf. Lotman, 1973, p. 85), a partir da modelização primária do mundo, que é aquela que, nos seus usos correntes, a língua nos faculta. A *modelização secundária* estrutura a língua literária, que expeditamente designo assim, apesar das limitações que a expressão comporta. Os escritores, como se viu, sabem bem que ela corresponde a um *outro escrever*, mais complexo e mais exigente, com um índice de responsabilidade cultural que transcende a esfera da língua que falamos, sem a anular. De novo José Saramago ajuda-me, quando, n’*A Jangada de Pedra*, nos fala de uma escrita que é também um *trabalho*, com as exigências técnicas e com as singularidades discursivas que distinguem a narrativa literária. Diz Saramago:

Difícilimo ato é o de escrever, responsabilidade das maiores, basta pensar no extenuante trabalho que será dispor por ordem temporal os acontecimentos, primeiro este, depois aquele, ou, se tal mais convém às necessidades do efeito, o sucesso de hoje posto antes do episódio de ontem, e outras não menos arriscadas acrobacias, o passado como se tivesse sido agora, o presente como um contínuo sem presente nem fim (...). (Saramago, 1986, p. 14).

A “responsabilidade das maiores” deste ato “difícilimo” tem o seu eco natural na responsabilidade complementar de aceitarmos a bondade dos textos literários na aula de língua. Aparentemente (e até realmente, em muitos casos), a sua presença na aula de língua desassossega uma lógica de ensino e de aprendizagem norteadas por aquilo que a gramática determina, quando está em causa o apuramento da consciência metalinguística do aluno e um desempenho linguístico competente e sistematizado. Enfrentamos, então, um desafio: consiste ele em transformar aquele desassossego em alternativas pedagógicas que iluminem uma outra condição de existência da língua, diretamente relacionada com dois eixos de atuação distintos.

Falo, em primeiro lugar, do eixo da *experiência humana*, onde se situa a tensão entre a individualidade e a comunidade. Em função dessa experiência humana, dizemos que o sujeito interage com outras vivências e com outras experiências, noutros tempos e noutros lugares. É a literatura que estimula, ilustra, inventa e reinventa “viagens” da língua por sentidos, por lugares e por gentes que nunca vimos e que, sem essas “viagens”, jamais entenderíamos; nela e por ela conhecemo-nos melhor a nós mesmos e aos outros que conosco dialogam através da palavra literária. Em segundo lugar: o eixo do *conhecimento translinguístico*, remetendo para a relação da língua com a aquisição de saberes e de valores a que ela dá acesso. As práticas culturais e os bens simbólicos, os fenómenos sociais e as mudanças do mundo cabem num poema, num romance ou num drama teatral, na medida em que eles são também (mas não são *só isso*, é claro), veículo de conhecimento. Sem a língua não atingimos esses universos, mas só com ela eles são-nos inacessíveis. Basta ler para crer. Ler muito e ler bem.

O lado problemático desta minha visão das coisas pode ser enunciado numa interrogação um pouco cruel: isto em que acredito é partilhado pelo adolescente na sala de aula? Penso, evidentemente, naquele a quem se diz que ler é importante, que a literatura faz sentido (vários sentidos) e que a sua leitura conduz a uma utilização da língua mais consciente e mais criativa. E também mais competente.

As respostas de que disponho para aquela interrogação não são animadoras. Chegamos essas respostas pela palavra de muitos professores que, em sala de aula, colhem testemunhos bem expressivos de evidências de crise a que vou referir-me brevemente, mas não sem antes sublinhar o seguinte: falo em *crise* não numa acepção “pobre” ou “patética”, mas antes num sentido denso e complexo. Nesse sentido complexo (que o *Dicionário Houaiss* explica bem), *crise* reporta-se a um momento decisivo, em relação etimológica com a necessidade de optar

ou de mudar; ela implica incerteza e vacilação, mas justamente por isso solicita um juízo (juízo *crítico*, naturalmente) que ajuda a tomar decisões.

As evidências de crise, atingindo a “causa” da leitura literária, são, pelo menos, quatro. Uma: a desqualificação das Humanidades, em boa parte induzida pela cultura imagocêntrica em que estamos imersos, com repercussões inevitáveis no que toca a uma nova fenomenologia da leitura. Para que conste, a desqualificação das Humanidades tem sido ligada a vários motivos: a deslegitimação da palavra escrita; a perda de poder simbólico de saberes com tradição na cultura ocidental (a Filosofia, a Literatura, a História); a afirmação de ciências sociais que às vezes marginalizam aqueles saberes; a hegemonia da televisão e, ultimamente, das comunicações em rede, como meio de exibição da vida pública e da vida privada. Não aprofundo o tema, porque ele levaria muito longe.

Segunda evidência: a socialização do digital, da comunicação eletrônica e em rede. O sistema de comunicação em que hoje vivemos “transforma radicalmente o espaço e o tempo, as dimensões fundamentais da vida humana”; nesse sistema de comunicação (dominado, claro está, pela Internet e pelas redes sociais), aqueles conceitos são refeitos. Diz Manuel Castells, que acabei de citar: “O espaço de fluxos e o tempo atemporal são as bases fundadoras de uma nova cultura, que transcende e inclui a diversidade dos sistemas de representação historicamente transmitidos: a cultura da virtualidade real, onde o faz-de-conta se vai tornando realidade.” (Castells, 2005, p. 492).

Terceira evidência da crise de que venho falando: as comunicações em contexto eletrônico e em linguagem digital provocam efeitos cognitivos importantes; esses efeitos atingem e modificam, às vezes drasticamente, a construção do conhecimento e a sua valoração, a configuração e a conservação da informação disponível e o acesso à palavra e à imagem. E também a leitura, evidentemente, em relação direta com a memória (voltarei a isto).

Quarta evidência de crise: a criação, em muitos países, de programas de leitura diretamente associados ao desenvolvimento curricular e à aprendizagem da língua. Parece contraditório, mas não é. Se temos que estimular, enquadrar, programar e até publicitar a leitura é porque reconhecemos o seguinte: a leitura não está só. Ela já não ocupa, de forma avassaladora, o centro de um universo cultural em que era praticamente o único meio de acesso à informação, à cultura e ao saber. Como professores e como educadores continuamos a acreditar na leitura e a na sua pertinência pedagógica; mas, talvez sabendo que, como no poema de Camões, ela “vai fermosa e não segura”, achamos que não devemos deixá-la ao acaso das

novas circunstâncias: alcateias de lobos maus ameaçam o nosso querido Chapeuzinho Vermelho. Nessas novas circunstâncias (e diante dessas novas ameaças), repito, a leitura já não é a única opção.

Chego a um dos pontos cruciais desta minha reflexão, com a lembrança do que há algum tempo ouvi a um conhecido ensaísta brasileiro, José Castello. Numa palestra proferida num congresso sobre leitura e literatura infantil e juvenil, em maio de 2012 na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Castello falou da “literatura entre escombros”, com o suporte da sua experiência de crítico e de coordenador de oficinas literárias. Junta-se a isto a presença regular de Castello em importantes jornais e revistas do Brasil e no blogue *A Literatura na Poltrona* (<http://oglobo.globo.com/blogs/literatura/>), onde está já inserto o breve texto lido em Porto Alegre.

“Quanto mais o mundo se fragmenta e se liquefaz”, disse Castello, “mais a literatura se oferece como um posto de resistência.” Estamos, obviamente, com alguém que insiste em afirmar a força da literatura e a crença no seu vigor, digamos, *redentor*: Também na sala de aula, acrescento. “Aposto, com ênfase, no futuro da literatura”, continua Castello; “mais ainda: aposto em sua força no presente”. Assim é e será, desde que o leitor, “como um nadador perfilado em seu trampolim” tenha a ousadia de mergulhar no livro. Por fim: “Não existe outra maneira de conhecer o prazer da leitura senão lendo. Aqui é inevitável recorrer ao velho clichê: é como andar de bicicleta, ou como surfar, só se aprende andando, ou surfando.” (Castello, 2012).

Curiosamente, surgem nestas palavras metáforas (mergulhar, nadar, surfar) que dizem muito sobre mentalidades, gerações e procedimentos distintos, apontando para concepções da leitura que parecem cada vez mais inconciliáveis. A metáfora do *mergulho* pertence a um tempo e a um conceito de leitura em que o silêncio e a concentração predominavam, no espaço de recolhimento chamado biblioteca, lá onde se encontram saberes indagados em profundidade, estáveis e mesmo, em certo sentido, estáticos. E contudo, como mostrou Carr (2010), hoje a metáfora que prevalece no imaginário dos leitores da era da Internet é a do surf. E assim, o ato de *surf* na Internet induz procedimentos de leitura velozes, superficiais e comandados por uma memória muito curta. Tanto quanto sei, é esta a situação dos alunos que, no Ensino Secundário em Portugal, são orientados (e, às vezes, impelidos) para a leitura literária.

O livro de Carr teve uma espécie de ante-estreia num artigo publicado na revista eletrónica *The Atlantic*, com o bem sugestivo título “Is Google Making Us Stupid?” (Carr,

2008). Logo aí e também em Carr (2010) dá-se-nos uma visão quase apocalíptica do que é a leitura na atualidade e do que será o destino dos livros. Destaco ideias nucleares que importa reter. Uma: os *media* não são canais passivos e “inocentes”, ou seja, eles modelam a nossa mente e condicionam o processo de aquisição e de integração da informação; isso já sabíamos, pelo menos desde Marshall McLuhan. Outra ideia: debatemo-nos presentemente com uma crise da chamada *leitura profunda*, traduzida na incapacidade para nos concentrarmos ao longo de muitas páginas, sem dispersão da atenção e com a memória ativa; alguns testemunhos que Carr recolhe são elucidativos: “Já não sou capaz de ler *Guerra e Paz*”, confessa um professor da Universidade de Michigan; “perdi a aptidão para o fazer. Mesmo um *post* de um blogue com mais de três ou quatro parágrafos é demasiado para que eu o absorva” (Carr, 2010, p. 7). Se é assim, perguntarão alguns, como será com os nossos alunos, quando têm que enfrentar *Os Maias* ou o *Dom Casmurro*?

E todavia, os depoimentos de Carr e outros semelhantes não deixam de reconhecer o seguinte: por muito fragmentária e “acidental” que seja, a leitura na Internet e a recolha de informação que ela permite trazem benefícios que compensam o défice da leitura, digamos, convencional. Como quem diz: há uma consolação para a perda de *Guerra e Paz*, que é o considerável incremento da criatividade e o aguçamento do sentido crítico necessários para se lidar com o magma de informação que circula na rede (há muito lixo na Internet e algum dele bem tóxico). Convém acentuar a importância desta noção, porque ela ajuda a desdramatizar os “malefícios” da Internet (para Carr e também para José Castello eles são efetivos). Ou seja e por estranho que isto possa soar a alguns: talvez se leia hoje mais do que no tempo em que só dispúnhamos de livros, mas lê-se de forma diferente e com efeitos cognitivos e culturais também diversos dos que eram induzidos pela leitura do livro. No alerta para aquelas diferenças deve estar o fulcro da nossa atenção; elas trazem consigo comportamentos que dizem respeito ao trabalho da memória, à ativação do sentido crítico e a uma generalizada tendência para a relativização de padrões culturais (ditos) canónicos. Neste contexto, a leitura literária corre riscos consideráveis. E indiretamente o ensino da língua é também atingido, pelo menos naqueles aspetos em que ele se articula com a leitura literária.

Em termos drásticos, Nicholas Carr fala de uma crise do *pensamento profundo*: aquele que nos permite refletir de forma sistemática, raciocinar em termos lógicos, debater fundamentada e circunstanciadamente com o pensamento alheio. Uma crise provocada pelas *tecnologias intelectuais* de que hoje dispomos, expressão colhida em Jack Goody e Daniel Bell

e que se refere às ferramentas que usamos para ampliar ou auxiliar a nossa mente, quando se trata de classificar informação, de fazer cálculos ou de partilhar saberes: o conceito de *tecnologias intelectuais* acolhe instrumentos e suportes como o ábaco, o sextante, o globo terrestre, a máquina de escrever, o jornal, o livro e agora o computador, o *tablet* e a Internet.

É neste ponto que entra, e com fortes incidências sobre a leitura, a interação das tecnologias digitais com o trabalho da memória, com a concentração da atenção e em geral com a forma como a mente conhece e dá a conhecer o que aquelas tecnologias facultam. Descobertas relativamente recentes no campo da chamada neuroplasticidade vieram mostrar que a estrutura física e o trabalho do cérebro são reajustados e por assim dizer reformatados, em função das rotinas impostas por ferramentas e por técnicas de leitura como aquelas de que hoje dispomos. Faz sentido o que nota Nicholas Carr: “Logo que inserimos links num livro e o ligamos à Web (...) mudamos o que ele é e mudamos também a experiência da leitura. Um *e-book* já não é um livro, tal como um jornal *online* não é um jornal” (Carr, 2010, p. 103).

Como se sabe, tem aumentado exponencialmente a venda de livros em suporte eletrónico (incluindo o livro convencional depois de digitalizado e que não é exatamente um *e-book* em sentido estrito), bem como os dispositivos portáteis para leitura eletrónica. Os dados facultados por Nicholas Carr no ensaio de 2010 estão já obsoletos, pelo que vale a pena ir além deles.

Segundo números recentes, em 2013 a venda mundial de *tablets* atingiu 195 milhões de unidades, que se somaram, claro está, aos já existentes (só nos últimos três anos foram vendidos 395 milhões)<sup>2</sup>. E assim, está já ameaçado o comércio dos PCs e dos *laptops* e o mesmo acontecerá (se é que não está já a acontecer) com os livros propriamente ditos, à medida que a oferta de *e-books* for aumentando. Um número significativo: em 2008, menos de 10% dos livros vendidos, só pela Amazon, eram *e-books*; em 2009, essa percentagem subiu para 35%; e em 2013, em todo o mercado editorial dos Estados Unidos, eles atingiam os 19,7%: foram vendidos 512,7 milhões de *e-books*, o que representa um crescimento de 10,1% em relação a 2012<sup>3</sup>.

E assim vamos, por uma razão simples: do ponto de vista ergonómico, os *tablets* mimetizam em boa parte o livro. Eles permitem ler com conforto e ainda fazem muitas outras

---

<sup>2</sup> Ver informação em <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/> Acesso em 7 Dezembro 2014.

<sup>3</sup> Ver informação em <http://www.publishingtechnology.com/2014/07/its-official-the-us-ebook-market-plateaued-in-2013/> e em [http://www.mediabistro.com/galleycat/us-publishing-industry-earned-27-01b-in-net-revenues-last-year\\_b87377](http://www.mediabistro.com/galleycat/us-publishing-industry-earned-27-01b-in-net-revenues-last-year_b87377) . Acesso em 7 Dezembro 2014.

coisas (por exemplo: armazenar uma biblioteca inteira e mais as fotos do cachorro). Pensando-se na relação do nosso corpo com as tecnologias intelectuais, isto é mais importante do que parece à primeira vista, sendo certo para mim que, do livro convencional ao livro eletrônico lido em dispositivo próprio, o caminho é curto e passa sobretudo pela nossa habituação. Daqui à tentação de algumas profecias, porventura atrevidas, vai um passo que vou dar, sempre com a preocupação de ligar quase tudo o que acabo de dizer a uma questão nuclear: a da leitura literária em relação com o ensino da língua, interferindo nesta as novas “ecologias” da leitura e os efeitos cognitivos, pedagógicos e culturais induzidos pelas ditas “ecologias”.

Primeira profecia: a literatura sobreviverá, mas não como a conhecemos até agora. Enquanto palavra que expressa artisticamente pensamentos, emoções e representações, ela reajusta-se às máquinas e aos meios em que presentemente circula e às lógicas (designadamente a do digital) a que obedece. Fragmentária, pulverizada, hipertextual, hiperficcional e eminentemente dinâmica, a literatura perde a fixidez que os antigos reconheciam na escrita estável, acerca da qual diziam: *scripta manent*.<sup>4</sup>

Segunda profecia: correspondendo à dinâmica de fragmentação de que falei, a leitura herdará a proliferação hiperdinâmica das imagens e funcionará cada vez mais de forma veloz, superficial e com escassa intervenção da memória: o leitor há de surfar muito e mergulhar pouco. Pelo viés daquela pulsão fragmentária, consagram-se procedimentos de leitura que, perante textos literários complexos, isolam farrapos arrancados a uma organicidade que lhes escapa. *A Divina Comédia*, *Os Lusíadas*, *o Dom Quixote*, *o Ulisses* ou *Grande Sertão: Veredas* serão, deste ponto de vista e como totalidades, cada vez mais ilegíveis.<sup>5</sup>

Terceira profecia: o corpo do leitor e as suas rotinas cognitivas serão igualmente instáveis, sob o signo da mobilidade e da multiplicidade. A parábola do leitor que lê para outrem e que nele desencadeia concentrada atenção, paixão e até prazer físico – parábola sugestivamente enunciada no filme *O Leitor*, de Stephen Daldry, baseado num romance de Bernhard Schlink –, essa parábola anuncia o fim de uma era; esgotada está também (ou estará

---

<sup>4</sup> Multiplicidade é aqui a palavra-chave que Italo Calvino enunciou, quando elaborou as famosas propostas para este milênio: “Mesmo quando o projeto geral foi minuciosamente concebido”, diz Calvino, “o que conta não é o seu encerrar-se numa figura harmoniosa, mas sim a força centrífuga que dele se liberta, a pluralidade das linguagens como garantia de uma verdade não parcial” (Calvino, 1990, p. 138).

<sup>5</sup> Roger Chartier referiu-se a isto em termos claros: “Em certo sentido, podemos dizer que no mundo digital todas as entidades textuais são como bases de dados que facultam fragmentos, cuja leitura de modo algum implica uma percepção da obra ou do corpo de obras de onde eles provêm.” (Chartier, 2004, p. 142).

em breve) a situação de amena leitura que era a do leitor ficcionado por Calvino. Em *Se um viajante numa noite de Inverno*, o narrador sintetiza uma síndrome de mudança leitoral quase dramática que o romance encena e antecipa: “Eis que, já na primeira página, você percebe que o romance que está segurando entre as mãos nada tem a ver com aquele que estava lendo ontem” (Calvino, 1995, p. 35). Como quem diz: inevitavelmente saltamos de texto em texto.

Quarta profecia: tendem a desaparecer ou perderão influência e prestígio os chamados grandes leitores, esses que, em registro predominantemente ensaístico, nos comunicavam um encontro luminoso com um grande livro. Falo de personalidades já de outro tempo, embora algumas delas estejam ainda entre nós: um Harold Bloom, um Hans Robert Jauss, um George Steiner, um António Cândido, um Roland Barthes ou um Eduardo Lourenço. Os leitores literários de agora não dispõem da capacidade de concentração, da memória de leitura, nem da agilidade de correlação crítica próprias desse grandes leitores.

Quinta profecia: os grandes livros ficarão reservados para a leitura de minorias superdotadas e desaparecerão da escola democratizada. Essas minorias serão porventura capazes de preservar lógicas de leitura ultrapassadas pelas circunstâncias de hoje e pelos dispositivos a que temos acesso. Contudo, estatisticamente elas não contarão e isto será assim também porque os grandes livros – *O Vermelho e o Negro*, *Guerra e Paz*, *Crime e Castigo*, *A Montanha Mágica*, *Em Busca do Tempo Perdido* ou *Macunaíma* – são também grandes em extensão, isto é, requerem um tempo de leitura e uma persistência impróprios do leitor que lê num *tablet*, que frequenta blogues e redes sociais e que navega no hipertexto e na hiperficção. Ironicamente, há duzentos anos eram as minorias que tinham acesso às grandes obras de arte, encerradas em lugares reservados e pouco acessíveis, nos primórdios daquilo a que hoje chamamos museu; agora, no museu virtual que a rede acolhe, a “Mona Lisa”, “Las Meninas” de Velázquez ou a “Guernica” de Picasso podem ser vistas em várias dimensões, ângulos e pormenores. Ao contrário disso e mesmo que disponíveis em formato digital, os grandes livros terão o destino que o visionário Stendhal proclamou para as suas obras: “To the happy few”.

Não desejo que seja assim, evidentemente, mas estou convicto de que assim será. E não menos certo estou de que, por entre baixios, escolhos, navegações rápidas e movimentos de surfista na rede, a leitura literária deve continuar a ocupar um lugar importante na aula de Língua Portuguesa. Ou de Português, como prefiro dizer.

E contudo, devemos estar preparados para aceitar que, como dizia Garrett a propósito de outra coisa, a leitura literária já não é o que foi, não pode tornar a ser o que era. E preparados

também para entender aquilo que, também profeticamente, se encontra no final de uma peça de teatro recente, que vou citar: acabada a obra que compôs, um escritor, que nessa peça é personagem, pergunta: “Que farei com este livro?” Depois, estende a pergunta a quem o ouve: “Que fareis com este livro?” (Saramago, 1980, p. 174). O escritor que indagava era Camões, na tal peça de teatro de José Saramago, que tem no título aquela interrogação amarga, *Que farei com este livro?* Mais de quatro séculos depois, a pergunta faz um outro, mas não menos dramático sentido. De tal forma que àquela interrogação junto outra: que farão connosco os jovens leitores que persistirmos em educar literariamente como nós mesmos fomos educados? Enquanto não tenho uma resposta que me convença, continuo a ler para crer.

### Referências bibliográficas

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milénio** (Lições americanas). Lisboa: Teorema, 1990.

CALVINO, I. **Se um viajante numa noite de Inverno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

CARR, N. Is Google Making Us Stupid? **The Atlantic**. 1 de Julho de 2008. Disponível em <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/> . Acesso em 7 Dezembro 2014.

CARR, N. **The Shallows. How the Internet is Changing the Way we Think, Read and Remember**. London: Atlantic Books, 2010.

CASTELLO, J. A literatura entre escombros. Blogue **A literatura na poltrona**. 13 de Maio de 2012. Disponível <http://oglobo.globo.com/blogs/literatura/posts/2012/05/13/a-literatura-entre-escombros-444904.asp> . Acesso em 7 Dezembro 2014.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian, 2005.

CHARTIER, R. Languages, Books, and Reading from the Printed Word to the Digital Text, **Critical Inquiry**, Vol. 31, No. 1, pp. 133-152, Autumn, 2004. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1086/427305>

LOTMAN, I. **La structure du texte artistique**. Paris : Gallimard, 1973.

NEGREIROS, A. **Textos de intervenção 6**. Lisboa: Editorial Estampa, 1972.

QUEIRÓS, E. de. **A correspondência de Fradique Mendes**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2014.

REIS, C. **Diálogos com José Saramago**. Lisboa: Caminho, 1998.

REIS, C. (org.). **Actas. Conferência Internacional sobre o Ensino do Português**. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC, 2008.

SARAMAGO, J. **Que farei com este livro?** Lisboa: Caminho, 1980.

SARAMAGO, J. **A jangada de pedra**. Lisboa: Caminho, 1986.

Artigo recebido em: 14.05.2015

Artigo aprovado em: 20.06.2015

Letras & Letras

# Práticas de escrita e subjetividade

## Writing practices and subjectivity

Marina Célia Mendonça\*

---

**RESUMO:** Este trabalho apresenta um recorte histórico da relação entre escrita e subjetividade em estudos acadêmicos no Brasil, considerando o tema da relação do sujeito com o outro/Outro e o da autoria, e discute a resignificação desse discurso nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Guia do Participante para a produção de redação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e na prova de redação desse exame.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estudos bakhtinianos do discurso. Produção de textos na escola. Autoria. Subjetividade.

**ABSTRACT:** This paper presents a historical view of the relationship between writing and subjectivity in academic studies in Brazil, considering the subject of relationship with the other/Other and the authorship, and discusses the redefinition of this discourse in Parâmetros Curriculares Nacionais, Guia do Participante to the writing at Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) and the writing test in this examination.

**KEYWORDS:** Bakhtinian studies of discourse. Writing at school. Authorship. Subjectivity.

---

### 1. Introdução

Neste texto, destaco alguns movimentos no discurso sobre as práticas de escrita escolares no Brasil e sua relação com a subjetividade. O objetivo é apresentar um recorte histórico dessa relação entre escrita e subjetividade em estudos acadêmicos no Brasil e mostrar alguns indícios atuais da resignificação desse discurso nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Guia do Participante para a produção de redação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e na prova de redação desse exame.

O recorte que fiz desse discurso compreende duas grandes temáticas: o tema da relação do sujeito com o outro/Outro e o tema da autoria. As duas temáticas atravessam a relação do discurso acadêmico brasileiro com o contexto escolar há décadas e apresentam muitas configurações, das quais aponto três discussões/propostas: a proposta de se considerarem, quando da atividade de escrita escolar, o interlocutor e o contexto de produção do texto; a de se tomarem o projeto, a revisão, a reescrita como procedimentos que permitem avanços qualitativos na produção textual escolar; por fim, a de se considerar a questão da autoria nessa produção escrita escolar. Essas propostas nascem de reflexões desenvolvidas no contexto

---

\* Doutora em Linguística, profa. Assistente da UNESP/Araraquara.

acadêmico – na voz, em especial, de pesquisadores filiados à Linguística ou à Linguística Aplicada – e interferem nas práticas escolares de produção textual. Elas consideram, cada uma a seu modo, a escrita como prática e, dessa maneira, necessariamente, pressupõem sujeitos.

## 2. Escrita, subjetividade, intersubjetividade e autoria.

Consideremos o recorte temático da relação do sujeito com o outro/Outro na escrita escolar. Primeiramente, tomemos o outro como o interlocutor imediato ou previsto do texto.

Estudos sobre a produção textual escolar no Brasil a partir da década de 1970 chamaram atenção para o esvaziamento da atuação do eu sobre o outro nessas atividades. O resultado mais visível desse esvaziamento em textos analisados no período era a presença, na produção escrita, de modelos estruturais, clichês, argumentação com noções confusas e expressões de totalidade indeterminada, falta de informatividade. Alguns trabalhos podem ilustrar esse enfoque, entre eles destacamos: De Lemos (1977, 1988), Pécora (1977, 1983, 1988), Val (1994), Geraldi (1984, 1991).

Esses estudos foram discutidos por mim em outras publicações (MENDONÇA, 2005, 2007, 2013); retomamos aqui algumas dessas considerações. Pécora (1983, 1988), ao analisar textos dissertativos produzidos por candidatos em um concurso vestibular e por alunos de Letras, chama atenção para o fato de que os problemas encontrados são frutos das condições de produção em que se dá a escrita em contexto escolar, que tendem a retirar da linguagem sua qualidade de *ação intersubjetiva*. Aborda diferentes problemas presentes em textos de vestibulandos, concentrando-se em questões relativas à coesão textual e à argumentação (uso de noções de totalidade indeterminada, de noções confusas e semiformalizadas, de clichês). O autor conclui que os problemas mais frequentes de argumentação deixam entrever que o processo escolar produz uma falsificação das condições de aprendizado da escrita,

desvinculando-a de todo *empenho* pessoal de atuação sobre diferentes interlocutores. Há aí uma espécie de *esvaziamento* do sentido da prática da escrita, que, ao mesmo tempo, é supostamente preenchido por determinados modelos e estereótipos do mundo admitido pela instituição. (PÉCORA, 1988, p.163)

De Lemos também realiza estudo na década de 1970 sobre redações de vestibular. Esse trabalho tem maior visibilidade na escola quando, na década de 1980, em texto direcionado a professores – publicado, em coletânea, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo –,

afirma que os desvios do discurso escrito dos vestibulandos que analisa resultam de operações de “preenchimento de uma estrutura vazia” que corresponde a um modelo que o adolescente tem do discurso dissertativo escrito escolar (DE LEMOS, 1988). Um dos fatores indicativos dessa *estratégia de preenchimento* é o mau uso das conjunções na introdução de parágrafos. Esse modelo estereotipado de discurso escrito, segundo a autora, barra a reflexão pessoal do vestibulando, que, utilizando-se dessa estratégia, mantém um diálogo estereotipado com seu interlocutor. A autora acredita que cabe à escola ajudar o aluno a construir a interlocução no discurso escrito, o que, segundo ela, não é tarefa fácil, pois demanda uma série de sobreposições de imagens/representações que são específicas à modalidade escrita, por oposição ao discurso oral.

Val (1994) analisa textos dissertativos produzidos em provas do vestibular da UFMG. A pesquisadora destaca vários aspectos de falta de coerência e coesão nos textos analisados e aponta que a falta de informatividade é um dos problemas mais flagrantes encontrados nessas produções textuais. Considerando que a informatividade de um texto é calculada pelo autor tendo em vista o leitor, em processo interlocutivo, conclui que os textos analisados pecam pela falta de um *diálogo significativo* com o outro. Afirma a autora que o “problema é que não se tem aí o produto de uma verdadeira intenção comunicativa” (1994, p.120) – como Pécora e De Lemos, entende que esse diálogo pouco significativo estabelecido no texto escrito em situação de exame vestibular é resultado de um trabalho deficitário da escola com escrita; destacamos aqui, das reflexões da autora, a crítica ao trabalho deficitário da escola no enfoque na subjetividade/intersubjetividade a ser estabelecida na produção textual.

Em 1984, Geraldí organiza livro que inclui capítulos sobre a escrita na escola. Dessa coletânea, destaco, para a discussão que faço, um capítulo do próprio autor – “Escrita, uso da escrita e avaliação” –, em que critica a transformação do *texto* em *redação* em contexto escolar. A partir de uma concepção enunciativa da linguagem, o autor afirma que a transformação se dá quando, nas atividades de produção de textos no interior da escola, constrói-se uma situação em que se tem uma *função-aluno* (e não um *autor*) que escreve uma *redação* (e não um *texto*) para uma *função-professor* (e não um *leitor*); dessa forma não se tem, nesse processo de escrita, um *autor* que produz um *texto* para um *interlocutor/leitor* interessado no que é dito. O professor, colocando-se na *função-professor*, *avalia* o texto do aluno e não atua como um *leitor* efetivo: nesse lugar de avaliador, tece considerações sobre norma linguística, prioritariamente. Geraldí defende, postas essas considerações, que a *escolarização da escrita* anula o professor

como leitor, anula o aluno como autor e não permite que o texto seja tomado como objeto de interação, ação intersubjetiva; isto é, essa escolarização atua principalmente sobre a produção de subjetividade que é constitutiva da atividade de linguagem. Geraldi (1991), posteriormente, ao discutir aspectos políticos e históricos da configuração dos papéis de alunos e professores nas atividades de ensino, amplia essa discussão de a produção textual escolar ser espaço de construção de estereótipos e esvaziamento de interação entre o eu e o outro/Outro.

Na coletânea citada (GERALDI, 1984), destaco também capítulo sobre redação escolar de autoria de Britto. O linguista considera que há uma presença *falsificada/estereotipada* do autor no texto escolar. Conforme Britto, essa presença (perceptível por um uso inadequado de palavras, por exemplo) é construída com base em uma imagem “falsificada” da escola, como grande interlocutor, o que interfere negativamente em sua produção textual nesse contexto.

O que me parece é que não é a ausência do interlocutor, mas exatamente a forte *presença de sua imagem* que representa a dificuldade. (...)

Enquanto locutor, ela [escola] determinará a própria imagem de língua do aluno. (...)

É a própria imagem que o estudante cria de seu interlocutor (a escola, o professor) que determina a criação da imagem de língua e, conseqüentemente, define os procedimentos linguísticos utilizáveis. (...) (BRITTO, 1984, p. 111/113/115, grifo do autor).

Na reflexão de Britto, a imagem do interlocutor (escola/professor) tem caráter repressivo e valorativo; ela se impõe ao aluno e interfere na sua forma de constituir-se como autor do texto.

Ainda acerca do tema da relação do sujeito com o outro/Outro na escrita escolar, é importante destacar a proposta de se tomarem o projeto de texto, a revisão, a reescrita como procedimentos que permitem avanços qualitativos na produção textual escolar porque permitem uma presença mais adequada do autor no texto e um diálogo mais efetivo com o outro/Outro.

Parto de trabalhos desenvolvidos por Fiad, Mayrink-Sabinson (1991) e Abaurre, Fiad, Mayrink-Sabinson (1997). Nessas publicações, as autoras propõem que se conceba a escrita como *trabalho do sujeito sobre sua produção*. Tomam como ponto de partida a concepção de Possenti (2008) sobre *trabalho do sujeito e estilo*. Segundo Possenti (1993), *há estilo se e quando há marca de trabalho*. No caso, o autor entende trabalho como ação do sujeito sobre o *interdiscurso*, dentro do quadro teórico da Análise do Discurso francesa.

No estudo do processo de escrita, as autoras citadas consideram que são etapas importantes o planejamento, a revisão feita pelo próprio sujeito quando da leitura de seu texto

escrito, a revisão/reescrita feita após interferência de um outro (professor, mãe, colega...). A linguagem, nesses estudos, é entendida como espaço de interação entre sujeitos, interação que pode interferir significativamente, por exemplo, no resultado da revisão. Suas pesquisas indicam que as mudanças produzidas nos textos por alunos são uma resposta a uma observação do leitor e não são superficiais: visam a tornar o texto mais claro tendo em vista o interlocutor. Segundo seus estudos, alguns episódios de refação textual são *indícios (pistas, dados singulares)* que “dão visibilidade ao trabalho do sujeito em seu processo de constituição de uma relação particular com a linguagem e com sua representação escrita” (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 8). Nesse processo, o *papel do outro (interlocutor)* é fundamental. Para as autoras, é grande o papel da escola (através da imagem que o professor tem da linguagem escrita) nas modificações que a criança/o adolescente faz em seu texto.

Por outro lado, os escreventes também realizam *operações epilinguísticas* sem a interferência direta e imediata do professor/leitor – o que revela que a ação do escrevente é histórica, definida não somente por sua interação com o contexto imediato, mas também com o contexto mais amplo, sócio-histórico.

Uma proposta das autoras é desenvolver uma *aprendizagem do trabalho de reescritas*. Mas é preciso frisar que a reescrita, como concebida por elas, tem entre as suas funções conseguir resultados positivos na produção textual *a partir* da participação do outro e *para dizer melhor para o outro o que se deseja dizer*. Podemos dizer que a função da reescrita, nessa perspectiva, é o escrevente dizer melhor o que quer dizer, ganhar maior visibilidade no texto.

Outras pesquisas na década de 1990 tomam por tema a reescrita nas atividades de letramento. Podemos citar dois exemplos: Grillo (1996) e Jesus (1996). Grillo chega a conclusões que confirmam e ampliam os estudos citados, considerando principalmente as diferentes interferências feitas pelo professor nos textos de estudantes: a) a etapa anterior à escrita (planejamento) é importante para o produto final e, quando feita com a participação do professor, tem melhor resultado; b) quando o professor sugere soluções para os problemas destacados na correção, suas instruções têm mais chance de provocar reformulações que contribuem para a melhora dos textos; c) alunos que têm pouca familiaridade com a escrita precisam mais do que instruções escritas em seus textos para conseguir uma melhora na produção escrita.

A autora, como Jesus (1996), defende que há uma compreensão equivocada da tarefa de revisão de textos na escola: costumam-se corrigir erros de superfície, promovendo uma

“limpeza do texto”, sem atentar para aspectos macrotextuais. Também Jesus critica atividades de reescrita em contexto escolar que se limitam à higienização do texto, em detrimento de atividades em que se contribui para marcar a presença do autor no texto e reforçar o processo de interação que a produção textual enseja.

Os trabalhos citados já tocam em questões de autoria no texto escolar, tema que tem sido produtivo em trabalhos acadêmicos brasileiros desde a década de 1980. Destaco aqui as propostas de Orlandi (1988) e Possenti (1993, 2002), por considerá-las base para várias pesquisas que têm sido feitas no Brasil.

Orlandi parte de estudos enunciativos de Ducrot (1987) sobre polifonia e argumentação e de escritos de Foucault (1992, 2001) sobre a *função autor*. Considerando essa função ao lado das de Locutor e Enunciador (tal como propostas por Ducrot), entende-a como a função que, pensada na produção textual escolar, está mais próxima da “exterioridade”, a que exige do sujeito maior responsabilidade pelo dizer, compromisso com a instituição escolar (assim, ao organizar o texto como “um todo coerente”, o estudante estaria se colocando nessa função enunciativa, enunciando desse lugar enunciativo).

Possenti (2002) também entende que é possível pensar a autoria em textos escolares, como em escritos que circulam em quaisquer esferas de atividade. Destacamos algumas considerações do linguista:

Como condição mínima, diria que é impossível pensar nesta noção de autor sem considerar de alguma forma a noção de singularidade, que, por sua vez, não poderia escapar de uma aproximação - bem feita - com a questão do estilo [...]. Trata-se, pois, de tornar objetiva essa noção - quem sabe detectável em traços, em indícios [...].

Penso que *um texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos*. Isto quer dizer que a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico - ou seja, num discurso - que lhe dá sentido. O que se poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição. [...]

Pode-se dizer provavelmente que alguém se torna autor quando assume (sabendo ou não) fundamentalmente duas atitudes: *dar voz a outros enunciadores e manter distância em relação ao próprio texto*. [...]  
(POSSENTI, 2002, p. 108/109/112/113)

O autor defende que é preciso tomar o sujeito (e o discurso) na relação com a singularidade - e nesse aspecto o autor considera seus estudos sobre estilo (POSSENTI, 2008) e a proposta de Ginzburg (1986) para uma análise das marcas singulares como indícios relevantes para o pesquisador - e com a história. Propõe, dessa forma, que se busquem, nos

textos (escolares ou não), *indícios de autoria*, perceptíveis no *trabalho* do sujeito sobre o interdiscurso. Esses indícios podem ser observados, por exemplo, no diálogo crítico com textos fornecidos para leitura-base da produção textual escolar, com textos que circulam no universo cultural de uma geração e com os quais se espera que os sujeitos dialoguem ao produzirem textos em determinados contextos (escolar, concursos, etc).

Na perspectiva dos autores citados, portanto, *autoria* não é sinônimo de *criatividade*, tal como normalmente se entende esse termo; respeitadas as diferenças, essas perspectivas permitem pensar a autoria como formas específicas de estabelecimento de relação com o outro/Outro quando da produção textual.

Em suma, os discursos da ciência da linguagem no Brasil, nas últimas décadas, entendem a necessidade de se pensar a produção textual ora como espaço de visibilidade/emergência/posicionamento do sujeito, ora como espaço de interação entre sujeitos. Não vou aqui discutir as diferenças de abordagens teóricas em que esses trabalhos se sustentam, em especial no que se entende por *sujeito*, por *interação*, por *diálogo*, por *posição*, por *posicionamento*. Meu objetivo é destacar, com retratos diferentes e em diferentes perspectivas, um contínuo, uma recorrência: *a necessidade de se pensar o texto em relação com o(s) sujeito(s)*.

### 3. A resignificação do discurso da ciência em contexto escolar

Discursos oficiais direcionados às políticas e práticas educacionais nacionais incorporaram parte dos estudos citados sobre a escrita em contexto escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são um exemplo dessa incorporação.

Nos Parâmetros direcionados ao Ensino Fundamental, de 1997, afirma-se, por exemplo, que “a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção (...)” (BRASIL, 1997, p. 19) Todos os volumes dos PCN reafirmam a ideia de a linguagem ser atividade interlocutiva e que, como tal, exige atividades que recuperem essa sua característica essencial. Nos documentos direcionados ao Ensino Médio, por exemplo, encontra-se a seguinte passagem:

Tais conceitos [interlocução, significação, dialogismo] perpassam quase todas as atividades da disciplina [Língua Portuguesa]. Compete, porém, ao professor de Língua Portuguesa propor situações que incentivem a produção de textos orais e escritos nas quais se considerem:

- um público ouvinte ou um leitor específico;
- a situação de produção em que se encontram os interlocutores;
- as intencionalidades dos produtores.

O que se propõe é que as aulas de redação operem com esses conceitos, para que a atividade adquira significado para o aluno. (BRASIL, 2000, p. 61)

Outro aspecto a se destacar, na apropriação que os PCN fazem dos estudos citados, é a concepção de *texto escrito* e *processo de escrita* que encontramos nos documentos. A escrita é tomada como processo, de que fazem parte etapas como revisão e rascunho; trata-se de um trabalho do sujeito sobre a linguagem, tendo em vista as relações interlocutivas e o contexto sócio-histórico. Assim, encontramos nos PCN passagens como as que seguem.

Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe (...) *também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos.* (...)

A maioria dos escritores iniciantes costuma contentar-se com uma única versão de seu texto e, muitas vezes, a própria escola sugere esse procedimento. Isso em nada contribui para o texto ser entendido como processo ou para desenvolver a habilidade de revisar. O trabalho com rascunhos é imprescindível. É uma excelente estratégia didática para que o aluno perceba a provisoriedade dos textos e analise seu próprio processo.

Nesse sentido, a revisão do texto assume um papel fundamental na prática de produção. É preciso ser sistematicamente ensinada, de modo que, cada vez mais, assuma sua real função: monitorar todo o processo de produção textual desde o planejamento, de tal maneira que o escritor possa coordenar eficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto. *Isso significa deslocar a ênfase da intervenção, no produto final, para o processo de produção, ou seja, revisar, desde o planejamento, ao longo de todo o processo: antes, durante e depois.* A melhor qualidade do produto, nesse caso, depende de o escritor, progressivamente, tomar nas mãos o seu próprio processo de planejamento, escrita e revisão dos textos. Quando isso ocorre, pode assumir um papel mais intencional e ativo no desenvolvimento de seus procedimentos de produção. (...) (BRASIL, 1997, p. 27-28/51, itálico adicionado).

Em nota de rodapé, o texto oficial define o que entende por “refacção”:

(...) mais do que o ajuste do texto aos padrões normativos, [refacção são] os movimentos do sujeito para reelaborar o próprio texto: apagando, acrescentando, excluindo, redigindo outra vez determinadas passagens de seu texto original, para ajustá-lo à sua finalidade. (BRASIL, 1997, p. 28)

A atividade de revisão recebe ênfase nesse documento, colocando o aluno como sujeito ativo no processo de produção textual. Essa atividade, no entanto, não prescinde da atuação do professor, que tem papel relevante nesse processo. Esse caráter *ativo* do aluno em atividades de escrita (e também de leitura) é também tratado nesses documentos quando se defende o *protagonismo* dos alunos nessas atividades:

#### 4. Protagonismo

Não se pode tomar o aluno como um receptor passivo dos conhecimentos ministrados pelo professor. Na interação que estabelece com o assunto, o professor e os colegas, o aluno deve tornar-se sujeito da própria aprendizagem, revelando autonomia para lidar com a construção do conhecimento.

Algumas situações que ativam o protagonismo:

- na produção de um texto opinativo que aborde uma situação-problema, é desejável que o aluno elabore propostas articuladas e pertinentes à sua visão da questão, bem como argumentos que sustentem seu ponto de vista (competência V do Enem);
- na produção de um texto narrativo – como um relato, por exemplo – o aluno deve ser incentivado a colocar-se na situação de quem reconta um fato ocorrido com ele. (BRASIL, 2000, p. 61)

Por outro lado, *autoria* não aparece nos PCN como característica/qualidade dos textos, não pelo menos no sentido produzido pelos autores citados. Já o *Guia do Participante* da redação do ENEM-2013, ao explicitar os critérios de atribuição de pontos na “*Competência 3 – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista*”, mescla as posições de Orlandi e Possenti sobre autoria, veja-se o fragmento a seguir.

O quadro, a seguir, apresenta os seis níveis de desempenho que serão utilizados para avaliar a Competência 3 das redações do Enem 2013:

200 pontos - Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, *configurando autoria*, em defesa de um ponto de vista.

160 pontos - Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com *indícios de autoria*, em defesa de um ponto de vista. (BRASIL, 2013, p. 18-19)

O indício de autoria, como pensado por Possenti, é perceptível na forma como o sujeito articula ideias e pontos de vista acerca de um tema, em relação com o discurso do Outro. Podemos reconhecer esse discurso no discurso do documento citado acima. Além disso, no caso

da prova de redação do Enem, esse conceito está também relacionado à capacidade de o sujeito organizar seu discurso, organização essa que faz parte da proposta de Orlandi para o princípio da autoria no texto escolar, do qual a instituição espera coesão, coerência, consistência argumentativa...

No entanto, em outras passagens do Guia, os indícios de autoria (ou a autoria) não são produtivos para avaliar a competência do candidato em atividades de leitura de textos da prova, nem os textos fornecidos na proposta de redação: está implícito que o participante não deve discutir os textos fornecidos na prova nem dialogar diretamente com eles. Os textos são apenas motivadores. Veja-se passagem em que se apresenta o que se espera no desempenho do candidato na “*Competência 2 – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo- argumentativo em prosa.*”:

Seguem algumas recomendações para essa elaboração:

- a) Leia com atenção a proposta da redação e os textos motivadores, para compreender bem o que está sendo solicitado.
- b) Evite ficar preso às ideias desenvolvidas nos textos motivadores, porque foram apresentados apenas para despertar uma reflexão sobre o tema e não para limitar sua criatividade.
- c) Não copie trechos dos textos motivadores. Lembre-se de que eles foram apresentados apenas para despertar seus conhecimentos sobre o tema. (BRASIL, 2013, p. 13-14)

O tema da redação do ENEM restringe-se ao gênero dissertativo-argumentativo e é exigido que o participante desenvolva no texto proposta de intervenção na realidade. Trata-se de exigência relacionada à *Competência 5 – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos*:

A sua proposta deve refletir seus conhecimentos de mundo, e sua coerência será um dos aspectos decisivos no processo de avaliação. Além disso, é necessário que ela respeite os direitos humanos, ou seja, não rompa com valores como cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural. (BRASIL, DATA, p. 22).

O atendimento a essa 5ª. competência exige a construção de texto dissertativo com forma composicional típica, em que propostas devem se seguir à apresentação/exposição de problemas/argumentos. Esse é um aspecto que vai ao encontro de práticas homogeneizantes na produção textual escolar, ou seja, essa forma composicional modelar, pela abrangência nacional

do exame do ENEM, corre o risco de se tornar uma construção textual em que se aplica uma nova “estratégia de preenchimento”, nos termos de De Lemos.

Além disso, a despeito do interesse louvável da instituição escolar em formar sujeitos que possuam posicionamento crítico acerca do contexto sócio-histórico contemporâneo e assumam comportamento ético quando das práticas sociais (e, nesse sentido, atividades didático-pedagógicas, no processo de formação escolar, que visam a permitir o desenvolvimento dessa competência nos alunos são bem-vindos), um dos efeitos da *avaliação* da 5ª. competência numa atividade de escrita que vale como passagem para uma vaga em universidades públicas é o policiamento do dizer, engendrando nos meandros da formação preparatória para o ENEM, na escrita escolar no Ensino Médio, estratégias para esconder o posicionamento do sujeito sob o véu do dizer politicamente correto.

Entendo que a luta empreendida pela área de Letras e Linguística para manter a redação como recurso válido para avaliação em exames, provas, concursos, é para garantirmos ao sujeito um espaço para um dizer de si e dos outros. Um espaço para a manifestação do sujeito para além dos muros das alternativas de múltipla escolha. No entanto, no formato exigido pelo ENEM, aplicando-se a avaliação da 5ª. Competência na correção da redação, há um dizer ainda com muros, apesar do relativo espaço para manifestação de autoria. Assim, usando a correção da redação para aferir os níveis de cidadania, o dizer vira caso de polícia no exame. O corretor, ao contrário do professor que discute posicionamentos com os alunos e permite a eles uma reflexão sobre a realidade sócio-histórica, dando-lhe a oportunidade de desenvolver autonomia nas práticas de leitura e escrita, e quiçá comportamento ético, assume o papel de “policial”. O participante do ENEM não pode manifestar sua opinião e defendê-la fora dos muros do politicamente correto.

Assim, entendo que o lugar para construir a cidadania, no fazer escolar, é a sala de aula e os espaços de ensino/aprendizagem criados por esse fazer; esse diálogo constitui os sujeitos de forma privilegiada. Mas não cabe à escola obrigar o sujeito a ser cidadão “nos termos da lei”. Infelizmente, práticas de escrita como a que é proposta na redação do ENEM estão na contramão do esforço empreendido pelos estudos linguísticos, como os citados neste artigo, de recuperar o sujeito que diz no texto, de permitir a ele espaço de dizer e ser na produção escrita.

## Referências

ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de Aquisição da Escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado de letras, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio+**. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

BRASIL, INEP. **A redação no Enem-2013**. Guia do Participante. Brasília, 2013.

BRITTO, P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

DE LEMOS, C. T. G. Redações no vestibular: algumas estratégias. **Cadernos de pesquisa**, n. 23, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1977.

\_\_\_\_\_. Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1. e 2. graus**. São Paulo: SE/CENP, 1988. 3v.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (org.) **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Tradução de António Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Veja/Passagens, 1992.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de A. Sampaio. 7. ed. São Paulo, Loyola, 2001.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

\_\_\_\_\_. J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

GRILLO, S. V. de C. Escrever se aprende escrevendo: um estudo da interação professor/aluno na revisão de textos. **Sínteses**. Teses. UNICAMP/IEL, v.1, 1996.

JESUS, C. A. de. Reescrita: para além da higienização. **Sínteses**. Teses. UNICAMP/IEL, v.1, 1996.

MENDONÇA, M. C. O discurso sobre a produção textual de gêneros literários. **Letras & Letras** (Online), v.29, 2013.

\_\_\_\_\_. Ciências da linguagem e ensino: discursos ressignificados sobre a textualidade. **Leitura. Teoria & Prática** (Campinas), v.49, 2007.

\_\_\_\_\_. Coesão e coerência textuais escolarizadas: políticas de fechamento. **Cadernos de Qualificações**. Campinas, UNICAMP/IEL, v.1, 2005.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da Unicamp, 1988.

PÉCORA, A. B. Estudo do período: uma proposta pragmática. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas, UNICAMP/IEL, n. 23, 1977.

\_\_\_\_\_. Problemas de argumentação na redação escolar. In: ZILBERMAN, R. (Org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 8. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

\_\_\_\_\_. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

POSSENTI, S. Estilo e aquisição da escrita. In **Estudos Linguísticos, XXII**. Anais de Seminários do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL), São Paulo, Jaú, 1993.

\_\_\_\_\_. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.01, p.105-124, jan./jun. 2002.

\_\_\_\_\_. **Discurso, estilo e subjetividade**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VAL, M. G. Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Artigo recebido em: 15.05.2015

Artigo aprovado em: 21.06.2015

## **Genre as Social Action (1984), Revisited 30 Years Later (2014)** *Gênero como Ação Social (1984), revisitado 30 anos depois (2014)*

Carolyn R. Miller\*

---

**RESUMO:** O artigo "Gênero como Ação Social", publicado há 30 anos, foi, ao longo do tempo, retomado em inúmeras discussões acerca do gênero. O presente artigo revisita as principais ideias daquele texto, o modo como essas ideias foram retomadas nos estudos do gênero realizados nos Estados Unidos, e a forma com que a teoria e a pesquisa sobre gênero foram ampliadas desde então, especialmente com o advento das novas mídias digitais. As questões centrais da pesquisa atual são as seguintes: a relação entre estabilidade e mudança e as formas como os gêneros são ou não regulados. A adaptação desses estudos às mídias digitais tem expandido a teoria de gênero, tornando-a um conceito multidimensional. Nesse contexto, o gênero é tomado como umnexo estrutural que faz a mediação não somente entre intenção e exigência, forma e substância, mas também entre ação e estrutura, meio e produto, o material e o simbólico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero. Ação social. Internet; categoria social; blog

---

**ABSTRACT:** The article "Genre as Social Action" was published 30 years ago and has been taken up in numerous conversations about genre in the time since then. This paper reviews the main ideas in that article, the ways those ideas were taken up in North American Rhetorical Genre Studies, and the ways that genre theory and research have been extended since then, particularly with the advent of the new digital media. Central issues in current research are identified: the relationship between stability and change and the ways in which genres are or are not regulated. The adaptation to digital media has expanded genre theory to become a multidimensional concept, with genre as a structural nexus mediating not only intention and exigence, form and substance, but also action and structure, medium and product, the material and the symbolic.

**KEYWORDS:** Genre. Social action. Internet. Social category. Blog.

---

I'm delighted to be here in Uberlândia, thanks to the invitation by Professora Elisete and the organizing committee for IV SIELP. I have been in Brazil before but this is my first visit to Minas Gerais. I apologize that I cannot talk to you, teachers of Portuguese language, in Portuguese but must speak (and write) in English.

Let me begin with a summary and review of genre as social action (MILLER, 1984). We understand genre to be

- a typified rhetorical response to (uptake of) a recurrent rhetorical situation
- pragmatic, not formal or substantive; a "macro" speech act

---

\* North Carolina State University

- a significant social action, which creates meaning
- a mediation between private intentions (purpose) and socially objectified needs (exigence)

Some further entailments of genre as social action include these considerations:

- Genres are categories, or types, of social action.
- Typification is culturally dependent.
- “De facto” genres are culturally important because they mark cultural categories; as such, genres collectively help to “constitute” society, in Giddens’s sense (GIDDENS, 1984).
- Genres are recognized by those who use them, as opposed to those who study them.
- Rhetorical genres are an open, evolving class and as such, genres do not constitute a neat, mutually exclusive taxonomy.

The problem I was working on, more than 30 years ago, when I turned to genre theory, was the question of why Environmental Impact Statements had been so unsuccessful. These documents were created by the United States Congress in the National Environmental Policy Act of 1969, in response to public concern about water pollution, nuclear power, and clean air, and toxic pesticides such as DDT. This legislation mandated the production of an Environmental Impact Statement for every "major federal action significantly affecting the quality of the human environment."

However, this genre was troubled from the start. Complaints came from all directions—from federal agency officials, from scientists, from environmental lawyers, from developers and other interests that stood to benefit from federal actions. Environmental Impact Statements were found ineffective in influencing government decisions: insufficiently detailed to provide the basis for decision-making and yet at the same time too long and overburdened with uninterpreted data. They had multiple readerships, each of which wanted something somewhat different from the genre. By the end of 1977, 938 lawsuits against federal agencies had been filed under the provisions of NEPA, with a series of court decisions that helped refine and implement the EIS requirement.

In my dissertation, which examined only the first five years of NEPA, I asked whether Environmental Impact Statements, an officially defined class of documents, were in fact a genre? Was it sufficient that the 10,000 documents produced by 1975 were all labeled

“Environmental Impact Statement” and served the same legal and administrative function? Did they constitute a genre simply because they were recognized as such and had legal and administrative force as such? Or did the disagreements about their function and the dissatisfactions with their fulfillment of their function mean that they were not serving rhetorically as a genre? I concluded that

This clearly defined class of documents did not constitute a rhetorical genre because it did not achieve a rational fusion of elements—in spite of obvious similarities in form and substance, and in spite of a recurring rhetorical situation that was, in fact, defined by law. These documents had no coherent pragmatic force for two reasons: first, the cultural forms in which they were embedded provided conflicting interpretive contexts, and second, there was no satisfactory fusion of substance and form that could serve as substance to higher—level forms and contexts. For example, the probabilistic judgments that are the substance of environmental science conflicted with the formal requirements of objectivity and quantification; further, the patterns of thinking in the context of administrative bureaucracies created a set of values at variance with the environmental values invoked by the legislation requiring impact statements. Overall, the imperfect fusion of scientific, legal, and administrative elements prevented interpretation of the documents as meaningful rhetorical action. This conclusion was, of course, substantiated by the legal and administrative problems the early impact statements created and their frequent criticism in industry, government, and the environmental movement. (MILLER, 1984)

In order to reach this conclusion, genre theory as it then existed it didn't help much. I needed a theory and definition of genre that would allow me to understand how these documents were doing their work—or failing to do the work they were intended to do. My conclusion that early Environmental Impact Statements had “no coherent pragmatic force” and consequently did not constitute a rhetorical action required an understanding of “pragmatic force.” For this, I turned to speech-act theory, with its notion of illocutionary force, and began to conceive of genre as a macro-speech-act with analogous generic illocutionary force, the pragmatic action (see MILLER, 1984); importantly, the social action of genre is not the consequences of the speech act, the perlocutionary effect. This was also an attempt to represent the “dynamic” postulated to be at the heart of genre by rhetorical critics Campbell and Jamieson (CAMPBELL, 1978, p. 59), i.e., the welding or unification of form and substance into action-as-meaning.

I was able to corroborate some of my intuitions about the hierarchical structure of pragmatics by comparing them with other similar theories, suggesting that genre is an important mid-level concept, a mid-level ordering of social life and interaction (see: MILLER,

1984, p.24, Figure 2). John Swales' later work on rhetorical moves as characteristic of certain academic and research genres seems to fit at the level just below genre, which I called episode or strategy. So constituent parts are transformed by the "fusion" of form and substance into the pragmatic dimension of action.

Let me now consider the uptake of these ideas about genre as social action. The first point to make is that it was addressed to the field of rhetorical communication studies in the U.S., as I understood it at the time, and there was very little uptake within that community. Genre studies in rhetorical criticism developed after the publication of Edwin Black's book, *Rhetorical Criticism*, with its call to expand the scope of rhetorical studies beyond political oratory to more vernacular and popular forms and to expand the critical perspective applied beyond neo-Aristotelianism to studies of styles, genres, and social movements (BLACK, 1978). But genre criticism in the U.S. flourished only very briefly in the 1970s and 1980s, with the work of Campbell and Jamieson and a few others (CAMPBELL; JAMIESON, 1978; SIMONS; AGHAZARIAN, 1986).

Rather, the uptake was in composition studies, professional writing, and applied linguistics—all disciplines with a central pedagogical interest—an interest in apprenticeship and socialization. The difference, as I came to realize, is that in communication-rhetoric the focal figure, the paradigm rhetor, if you will, is someone like the President: the expert, authoritative, powerful figure, and critics are interested in how discourse exceeds or expands the norms. In contrast, the focal figure in the pedagogical disciplines is the apprentice, the novice, and scholars are interested in how to meet the norm. I believe my 1984 resonated in the pedagogical disciplines because it was consistent with the prevailing rejection of formalism; with the growing interest in pragmatics, utterance, and action; and with a concern for everyday, "de facto" genres. Its connections to linguistics and social theory, as well as to issues of pedagogy, apprenticeship, and socialization, are also likely reasons for its uptake. At the time of its publication in 1984, Bakhtin's work was not yet widely available in English, with the essay on speech genres not translated until 1986, but once this became available, the similar perspectives on language as utterance, as relational, contextualized action, became obvious (BAKHTIN, 1986, p. 11).

Ten years later, with the publication of two volumes of essays from the 1992 conference on genre in Ottawa, organized by Aviva Freedman and Peter Medway at Carleton University, the movement that became known as North American Rhetorical Genre Studies was under way

(FREEDMAN, 1994, p. 445, p. 636). Here are some examples of the uptake of “Genre as Social Action” from that time period:

- “A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes.” (SWALES, 1990)
- “Genres are sites of contention between stability and change.” (BERKENKOTTER; HUCKIN, 1993)
- “Genres can be described as stabilized-for-now or stabilized-enough sites of social and ideological action.” (SCHRYER, 1993)
- “Genre . . . has been concerned with the development of single types of texts through repeated use in situations perceived as similar. . . . I wish to present a vision of systems of complex located literate activity constructed through typified actions.” (BAZERMAN, 1994)
- “North American students of genre . . . have tended to be descriptive, with . . . an uncritical acceptance of the status quo.” (FREEDMAN; MEDWAY, 1994)
- “Dialogic interactions in courses and curricula interact intertextually, through the mediation of genre systems, with activity systems of both formal education and wider social practice.” (RUSSELL, 1997)

Twenty years later, by 2004, we had entered the Internet Age, and genre studies became newly invigorated by the burgeoning discursive and communicative activity of the web, with its new media platforms, new audiences and producers, new communicative interactions, new exigences, and new genres. We find ourselves using terms like “proliferation,” “velocity,” “remix,” “modularity,” and “chaos.” As Giltrow and Stein put it, “The Internet enables a new communication setting which reconfigures the conditions to which pragmatic features of language respond” (GILTROW; STEIN, 2009a).

Constant and rapid change seem inherent in the new web-based media. The internet has created two big issues for genre studies. One big issue is how to reconcile stability and change. As Dawn Shepherd and I noted in our second study of blogging,

There’s something problematic about the very idea of genre change. Genre change problematizes precisely what makes genre generic. Our understanding of genre as a recurring, typified, reproducible, “stabilized-enough” (SCHRYER, 1993) symbolic action requires that it resist change. If a genre is a mark of recurrence, what is it that recurs, especially in a setting of dizzying volatility like the internet? how do communities create collective typifications when neither technology nor culture will hold still? what is it that can be reproduced

sufficiently to create genre identity in varying instantiations? can there be a stable or identifiable dimension of a genre as it is adapted from one medium to another?" (MILLER and SHEPHERD, 2009).

Although this issue is newly important, it has been part of North American Rhetorical Genres studies from the beginning. We say, for example, that genres are "typified rhetorical actions based in recurrent situations," and yet that "genres change, evolve, and decay" (MILLER, 1984), that genres are "stabilized-for-now" and also that "Genres come from somewhere and are transforming into something else" (SCHRYER, 1993). And we have engaged in studies of genre change: Bazerman's history of the experimental article (BAZERMAN, 1988) and Berkenkotter & Huckin's follow-up study (BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995b); Yates's study of emergence and evolution of the memo genre in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries (YATES, 1989); and many recent studies of the emergence and evolution of genres on the internet. And we should note that literary theory and film theory, too, take account of genre change: Todorov asked about the origin of genres (TODOROV, 1976), and Fowler proposed a life cycle of genres (FOWLER, 1971). Yet I believe that we still don't know enough about the dynamics of stability and change as social change provokes genre change and vice-versa.

A second big issue is how genres are structured, controlled, or determined. This issue points up the fact that there are different forms and degrees of structure and control in different realms of discourse. For example, early work in rhetoric, writing studies, and applied linguistics focused on structured contexts of disciplinary knowledge-construction and the workplace. Berkenkotter & Huckin focus their inquiry on "disciplinary communication," where genres are "the intellectual scaffolds on which community-based knowledge is constructed" (BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995a); and Yates and Orlikowski have focused on bureaucratic organizations such as business corporations, where "genres of organizational communication [...] influence a wide range of organizational phenomena" (YATES; ORLIKOWSKI, 1992).

The internet introduces a new arena with less control and regulation than academic disciplines and corporate or government (or educational) organizations. On the internet, we find voluntary activity, user-generated content, emergent communities of use, and much experimentation and play.

One early topic was blogging, and there were three nearly simultaneous studies exploring the blog as a genre: one by Susan Herring and her colleagues, published in the journal *Information, Technology, & People* (HERRING et al., 2005); one by José van Dijck in the online journal *Fibreculture* (DIJCK, 2004); and one by Dawn Shepherd and myself in an online collection, *Into the Blogosphere* (MILLER; SHEPHERD, 2004). In Giltrow and Stein's 2009 collection, *Genres in the Internet*, most of the essays are about blogging (GILTROW; STEIN, 2009b). This topic has attracted such scholarly attention possibly because it is so accessible and possibly also because it has become ubiquitous, with so many different types of blogs used in everyday life (such as classroom blogs, movie blogs, cooking blogs, and the like). For whatever reason, blogs were one of the first ways scholars tested the application of genre to the internet. This was part of the motivation for the two studies I conducted, in 2004 and 2009, to test the notion of genre as social action and to apply the method of analysis that I had used so many years earlier in studying the very different genre of the Environmental Impact Statement. Working with my student at the time, Dawn Shepherd, I examined the following dimensions of the blogging phenomenon and developed these characterizations from a variety of data sources (MILLER; SHEPHERD, 2004):

- Context: cultural “kairos”: confession, celebrity, commercialization
- Content: semantic immediacy, self-reference, freedom of selection, “personality”
- Form: links, commentary, frequency, brevity, reverse chronology, time-stamping, present tense
- Motivating exigence: need for cultivation and validation of self
- Generic action: self-disclosure and self-construction
- intrinsic functions: self-clarification, self-validation
- extrinsic functions: relationship development, social control

But this study was outdated even before it was published, since things on the internet change so fast, and that what we had studied needed to be classified as a particular type of blog, the personal blog, to distinguish it from the many others that were developing. Several years later, we did a follow-up study for the Giltrow and Stein collection (MILLER and SHEPHERD, 2009). We determined that there were three phases to personal blogging:

1. Before 1999: tech-savvy programmers, information sharing

2. 1999–2004: blog hosting sites, personal commentary, self-disclosure
3. After 2004: social-networking sites, user-generated content, Web 2.0

We concluded that the cultural context after 2004 remained similar, with celebrity voyeurism, commercialism, reality media still important and that personal blogging had changed very little. But we found in this later period many blogs not focused on the personal but rather on various aspects of politics and civic life. So we were led to explore a new phenomenon as a point of contrast with personal blogs, which we came to call the public affairs blog. This distinction was initially based on the results of a telephone survey of 233 bloggers conducted in 2005–06 by the Pew Internet and American Life Project (LENHART; FOX, 2006). The following table summarizes the data that helped us make this distinction:

Chart 1

blogging	personal	public
... about what?	my life and experience, 37%	politics and government, 11%
... for whom?	for myself, 52%	for an audience, 33%
... why?	to express myself, 52%; to document personal experience, 50%	to motivate others to action, 29%; to influence others' thoughts, 27%

Data from (LENHART; FOX, 2006)

We attempted to characterize these publicly oriented blogs following the same pattern we had used for the personal blogs, and these were our conclusions:

#### Context, cultural “kairos”

1. World events, political events, disasters (9/11 attack, 2001; U.S. invasion of Iraq, 2003; Indian Ocean tsunami, 2004; etc.)
2. Changed media regulation, consolidation, commercialization
3. New technologies and affordances
4. Continued culture of celebrity and self-disclosure

Content: news, political opinion, exhortation, self-reference, freedom of selection, “personality”

Form: links, commentary, frequency, brevity, reverse chronology, time-stamping, present tense (same)

Motivating exigence: corporate commodification of news, loss of public engagement, political impotence

Generic action: public engagement, communal participation

This new type of blogging, we discovered, resulted in part from an important contextual change, the U.S. Telecommunications Act of 1996, which deregulated much of the mass media. The conclusion we drew from the comparison of the differing contexts, participants, and exigences of the personal and public affairs blogs was that the blog is not a genre but is rather a technological medium that can support multiple genres. We also suggested the following more general implications from our study of these two types of blogs:

- The internet has reminded us that recurrent social action is always **mediated** in some way. The coming of new media has required us to notice the old media that were there all along but had become invisible through habituation. So the relationship between genre and medium has become a central interest.
- However, mediation is not determining: exigence and cultural context all interact with mediation and technology platforms: thus, we can have two (and actually, many more) different types of blogs.
- “For an exigence characterized by the corporate commodification of news, perceived loss of authentic public engagement, and a shared sense of political impotence, blogs provided useful ways to engage issues, to participate in discussion, to undercut corporate media homogeneity, and to turn audiences into participatory communities. These effects addressed directly the growing unease with public discourse. The interactive capabilities, the immediacy of response, and the ease of access all contributed to the hope that blogging could support what Benjamin Barber has called “strong democracy,” which he characterizes in rhetorical terms as “a democracy that reflects the careful and prudent judgment of citizens who participate in deliberative, self--governing communities” (BARBER, 1999). Those engaged in public-affairs blogging have seen the fulfillment of this technological promise in the bottom-up involvement

of ordinary citizens on the internet, which they call the “netroots” movement” (MILLER and SHEPHERD, 2009).

We ended our study with a hypothesis about the relationship between medium and genre, which is that early uses of new media tend to obscure the distinction between medium and genre. A look at the early uses of other media when they were new, such as telephone, radio, television, and film could test this hypothesis. One suggestive study along these lines is Bazerman’s informal study of the letter as an ancestor of multiple genres, such as paper currency, patents, contracts, wills, petitions, and the scientific research article (BAZERMAN, 2000).

Further studies like these are needed to understand the full complexity of genre in its multiple manifestations—across media, across communities, across history and cultures. And this effort will require the efforts of scholars in multiple disciplines. For genre has become what Star and Greisemer have called a “boundary object,” taking on different functions and meanings in different theoretical and disciplinary contexts, “plastic enough to adapt to local needs and constraints of the several parties employing [it], yet robust enough to maintain a common identity across sites” (STAR; GREISEMER, 1989). Here is a list of just some of the academic disciplines in which genre has been of interest in recent years:

- literary studies
- rhetorical studies
- education
- applied linguistics
- film studies
- art history
- cultural studies
- musicology
- television and media studies
- information and library science
- anthropology

This diversity of disciplines leads, of course, to multiple definitions of and approaches to genre, such as these:

- formal properties (aesthetics)

- commodity or object (popular culture)
- use-value (cultural studies)
- medium of transmission (mass media)
- shared purpose (applied linguistics)
- social action, exigence (rhetorical studies)

Another major difference among disciplines is the kind of category genre is taken to be. Does it belong to the researcher/critic or does it belong to the community of users? Todorov first brought to our attention the fact that there are two fundamental ways to conceive of genres as categories. We may call these the *analytical* and the *empirical* approaches to genre, which Todorov calls the *theoretical* and the *historical* approaches, the first resulting from deduction or inference from some principle and the second from observation of natural socio-discursive practices. The following table summarizes this distinction:

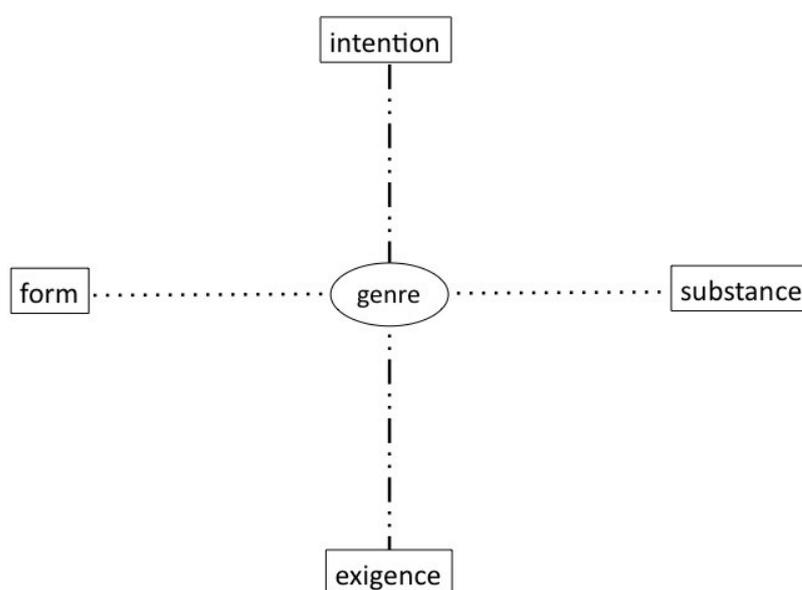
Table 1.

<b>Two conceptualizations of genre</b>	
<b>Theoretical or Analytical</b>	<b>Historical or Empirical</b>
scholar/researcher	user communities
theoretical basis	phenomenological basis
closed-ended taxonomy	open-ended ecology
consistent features	significant features
systematic similarities	family resemblances
static	dynamic

Literary scholars, some linguists, and some rhetorical scholars have preferred the theoretical conceptualization. It's neater, more manageable, more congenial to the theorist. The historical approach has been preferred by some film scholars, some rhetoricians (including myself), and some linguists, ethnographers and anthropologists. Todorov finds the latter approach (right-hand column) the more productive, saying, "One can always find a property common to two texts, and therefore put them together in one class. But is there any point in

calling the result of such a union a ‘genre’? I think that it would be in accord with the current usage of the word and at the same time provide a convenient and operant notion if we agreed to call ‘genres’ only those classes of texts that have been perceived as such in the course of history” (TODOROV, 1976). This is similar to my own emphasis on “de facto” or vernacular categories, as well as that of Swales, who says, “A discourse community’s nomenclature for genres is an important source of insight” (SWALES, 1990).

To return, then, to the idea of genre as social action, rhetorical studies has tended to highlight two dimensions of genre, the intention/exigence dimension and the form/substance dimension, with genre somehow mediating these polarities, as suggested in the diagram below:

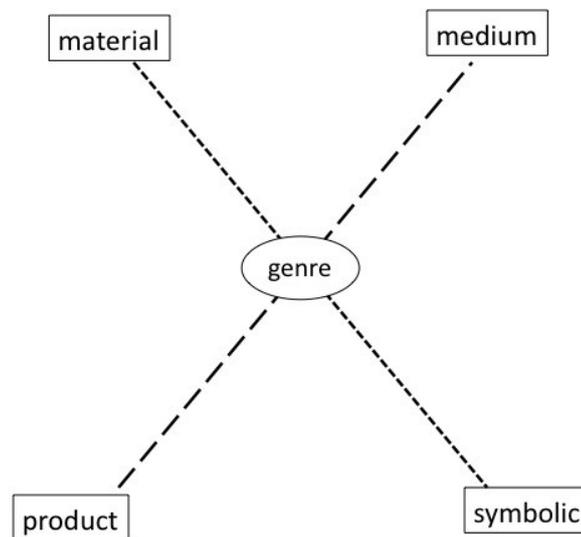


Picture 1.

Along with others, I have found it useful to conceive of this mediating function of genre in terms of Giddens’s notion of “structuration” (GIDDENS, 1984). Giddens uses this term to explain how social relations are structured across time and space, how they are materially reproduced. Structure, according to Giddens, is a “virtual order” that is “both medium and outcome” of the social practices it recursively organizes. The instantiation of structure is always the reproduction of structure. We can see genre as an example of such a mid-level structural nexus, that aspect of situated communicative action that is capable of reproduction and thus as the means by which these polarities produce and maintain each other:

form is manifested substantially and substance formally; individual intentions and socially objectified exigences mutually produce and sustain each other.

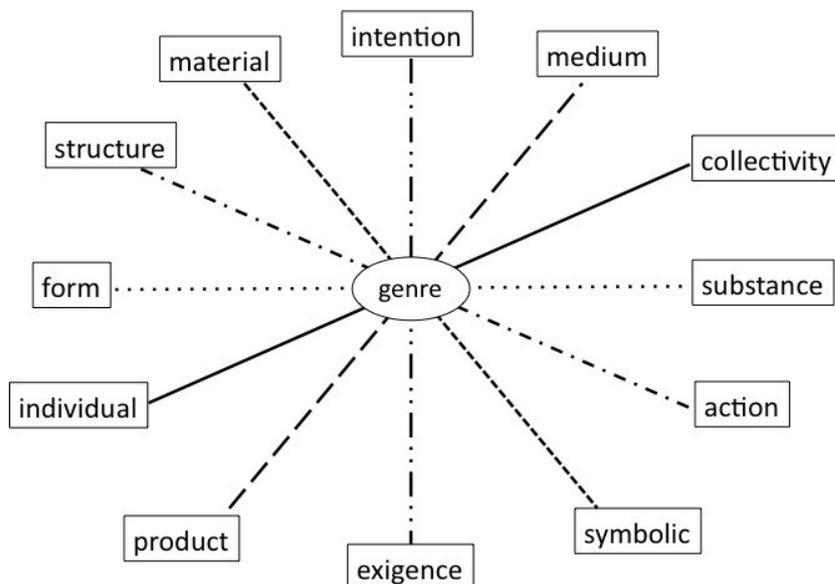
The new media have introduced two additional polarities for which genre can be seen to serve a structural role: the material/symbolic and medium/product. As an apparently immaterial phenomenon of recurrence and reproduction, of habituation and social expectation, genre has been theorized as symbolic, social action; but such action is materialized in practices and has empirical consequences. The medium/product polarity has been pretty much unexamined in rhetorical studies, but the new media—and the vernacular uses of the term—call attention to this dimension. Further, much of the vernacular use of genre is tied up with issues of commodification and transmission; genres at times seem to be commodified products or things and at times media of transmission. And although we may often treat product categories as genres, calling them genres signals something more than the use-value of a particular movie or videogame or webinar. The form, or the combination of the content and the medium, also must have use-value. And on the other dimension, genre is what makes commodities reproducible and transmissible, and conversely it is what makes media commodifiable, as suggested in this next diagram:



Picture 2.

Structuration, of course, is also the explanatory nexus between individuals and collectivities, between the concreteness and particularity of action and the abstractness and

endurance of institutions. So we can think of genre as a multidimensional construct, as suggested in this final diagram:



Picture 3.

In summary, to revisit “Genre as Social Action” and where we’ve come in the past 30 years, I think that genre has become a much more complex, multidimensional social phenomenon, a structural nexis between action and structure, between agent and institution, between past and future. Multiple disciplines have taken up genre as a productive conceptual probe, and I think we can continue to learn from the diversity of recurrent categories that structure our social worlds. Genre continues to be a useful concept because it

- characterizes communities
- offers modes of engagement through joint action and uptake
- connects the flux of experience to our sense of the past and the future
- makes recurrent patterns significant
- provides satisfactions and pleasure

## Works Cited

- BARBER, B. R. Three Scenarios for the Future of Technology and Strong Democracy. **Political Science Quarterly**, 113, p.573-589, 1999. **crossref** <http://dx.doi.org/10.2307/2658245>
- BAZERMAN, C. Letters and the Social Grounding of Differentiated Genres. *In*: BARTON, D. & HALL, N. **Letter Writing as a Social Practice**. Amsterdam: John Benjamins, 2000, p. 15–29. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1075/swll.9.02baz>
- BAZERMAN, C. Reporting the Experiment: The Changing Account of Scientific Doings in the *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 1665–1800. **Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science**. Madison, WI: University of Wisconsin Press, 1988, p. 59–79.
- BAZERMAN, C. Whose Moment? The *Kairotics* of Intersubjectivity. **Constructing Experience**. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1994, p. 171–193.
- BERKENKOTTER, C.; HUCKIN, T. N. **Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/Culture/Power**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995a.
- BERKENKOTTER, C.; HUCKIN, T. N. News Value in Scientific Journal Articles. **Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/Culture/Power**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995b, p. 27–44.
- BERKENKOTTER, C.; HUCKIN, T. N. Rethinking Genre from a Sociocognitive Perspective. **Written Communication**, 10, p.475–509, 1993. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1177/0741088393010004001>
- BLACK, E. **Rhetorical Criticism: A Study in Method**, Madison. WI: University of Wisconsin Press, 1978.
- CAMPBELL, K. K.; JAMIESON, K. H. (eds.) **Form and Genre: Shaping Rhetorical Action**. Falls Church, VA: Speech Communication Association, [1978].
- DIJCK, J. V. 2004. Composing the Self: Of Diaries and Lifelogs. **Fibreculture: Internet Theory, Criticism, Research** [Online]. Available: <http://three.fibreculturejournal.org/fcj-012-composing-the-self-of-diaries-and-lifelogs/>.
- FOWLER, A. The Life and Death of Literary Forms. **New Literary History**, 2, p.199–216, 1971. **crossref** <http://dx.doi.org/10.2307/468599>
- FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (eds.) **Genre and the New Rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994.
- GIDDENS, A. **The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration**. Berkeley: University of California Press, 1984.

GILTROW, J.; STEIN, D. Genres in the Internet: Innovation, Evolution, and Genre Theory. *In*: GILTROW, J.; STEIN, D. **Genres in the Internet: Issues in the Theory of Genre**. Amsterdam: John Benjamins, 2009a, p. 1–25. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1075/pbns.188>

GILTROW, J.; STEIN, D. (eds.) **Genres in the Internet: Issues in the Theory of Genre**. Amsterdam: John Benjamins, 2009b. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1075/pbns.188>

HERRING, S. C.; SCHEIDT, L. A.; BONUS, S.; WRIGHT, E. Weblogs as a Bridging Genre. **Information, Technology & People**, 18, p.142–171, 2005. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1108/09593840510601513>

LENHART, A.; FOX, S. 2006. Bloggers: A Portrait of the Internet's New Storytellers. Washington, DC: Pew Internet and American Life Project.

MILLER, C. R. Genre as Social Action. **Quarterly Journal of Speech**, 70, p.151–176, 1984. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1080/00335638409383686>

MILLER, C. R.; SHEPHERD, D. 2004. Blogging as Social Action: A Genre Analysis of the Weblog. *In*: GURAK, L.; ANTONIJEVIC, S.; JOHNSON, L.; RATLIFF, C.; REYMANN, J. (eds.) **Into the Blogosphere: Rhetoric, Community, and the Culture of Weblogs**. Minneapolis, MN: University of Minnesota Libraries.

MILLER, C. R.; SHEPHERD, D. Questions for Genre Theory from the Blogosphere. *In*: GILTROW, J.; STEIN, D. **Genres in the Internet: Issues in the Theory of Genre**. Amsterdam: John Benjamins, 2009, p. 263–290. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1075/pbns.188.11mil>

RUSSELL, D. R. Rethinking Genre in School and Society: An Activity Theory Analysis. **Written Communication**, 14, p.504–554, 1997. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1177/0741088397014004004>

SCHRYER, C. F. Records as Genre. **Written Communication**, 10, p.200–234, 1993. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1177/0741088393010002003>

SIMONS, H. W.; AGHAZARIAN, A. A. (eds.) **Form, Genre, and the Study of Political Discourse**. Columbia: University of South Carolina Press, 1986.

STAR, S.; GREISEMER, J. Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907–1939. **Social Studies of Science**, 19, p.387–420, 1989. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1177/030631289019003001>

SWALES, J. M. **Genre Analysis: English in Academic and Research Settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TODOROV, T. The Origin of Genres. **New Literary History**, 8, p.159–170, 1976. **crossref** <http://dx.doi.org/10.2307/468619>

YATES, J. The Emergence of the Memo as a Managerial Genre. **Management Communication Quarterly**, 2, 1989. **crossref**  
<http://dx.doi.org/10.1177/0893318989002004003>

YATES, J.; ORLIKOWSKI, W. Genres of Organizational Communication: A Structural Approach to Studying Communication and Media. **Academy of Management Review**, 17, p.299–326, 1992.

Artigo recebido em: 15.05.2015

Artigo aprovado em: 22.06.2015

Letras & Letras

**Mapeamento de grupos de pesquisa em torno de letramento (em  
língua materna): desdobramentos do Projeto ILEES no Brasil**  
**Overview of research groups on literacy in Portuguese (mother tongue): supplementary  
findings of the ILEES Project in Brazil**

Vera Lúcia Lopes Cristovão\*  
Ana Valéria Bisetto Bork\*\*  
Isabela Rodrigues Vieira\*\*\*

---

**RESUMO:** Esse artigo tem por objetivo apresentar os resultados de uma busca realizada sobre os grupos de pesquisa existentes no Brasil em relação ao letramento em língua materna no Ensino Superior. O estudo, realizado pelos membros da equipe brasileira, é uma extensão do Projeto *Iniciativas de Leitura e Escrita na América Latina no Ensino Superior (ILEES)*, cujo objetivo inicial era identificar, mapear e descrever as iniciativas de ensino de leitura e escrita nos cursos de graduação. A fim de atingir o objetivo, uma busca por grupos de pesquisa foi realizada em universidades brasileiras, no currículo Lattes de pesquisadores influentes, entrevistas e no portal do CNPq. Com base nos resultados obtidos, realizamos um agrupamento dos grupos de pesquisa em relação a seus objetivos com as diferentes temáticas abordadas. Nosso mapeamento pode servir de ponto de partida para aprofundar as discussões a respeito do tema e pode dar subsídios para a realização de futuros trabalhos investigativos na área.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino e escrita no Ensino Superior. Letramento. Grupos de

---

**ABSTRACT:** This article aims at presenting the results of a search on the existing research groups in Brazil on literacy in the Portuguese mother tongue in Higher Education. The study, carried out by the Brazilian team, is an extension of the ILEES Project (Initiatives of Reading and Writing in Higher Education in Latin America). Its initial goal was to identify, map and describe the educational initiatives and research in reading and writing in undergraduate courses. In order to do so, a search by research groups was held in Brazilian universities, the Lattes curriculum of the influential researchers, interviews and on the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq) webpage. According to the results, we have organized a grouping of research groups in relation to their goals and the different subjects they address. Our research may be a starting point for further discussions on the subject and we hope it can make allowances for future research in the area.

**KEYWORDS:** Reading and writing in Higher Education. Literacy. Research groups

---

---

\* Professora associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL), membro do Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL) e líder do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (desde 2002). Foi bolsista de Produtividade em Pesquisa pela Fundação Araucária de 2008 a fevereiro de 2013. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq desde março de 2013.

\*\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora de Língua Inglesa do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Campus Curitiba.

\*\*\* Graduação em andamento em Letras-Português pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq do projeto ILEES (Iniciativas de Leitura e Escrita no Ensino Superior), coordenado pela Profª. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão.

pesquisa em português (língua materna).  
Projeto ILEES.

in Portuguese (mother tongue). ILEES  
Project.

---

## 1. Considerações Iniciais

O presente artigo faz parte do Projeto de pesquisa *Iniciativas de Leitura e Escrita no Ensino Superior* (ILEES) no Brasil, integrando o ILEES na América Latina, sob a coordenação do Prof. Dr. Charles Bazerman. O objetivo geral é identificar as iniciativas de ensino e pesquisa em leitura e escrita realizadas no Ensino Superior do Brasil e, assim, investigar as possíveis (trans)formações no panorama de letramento acadêmico em nossas universidades.

Tendo em vista a participação da primeira autora no VI Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa (SIELP) por meio de um recorte desse trabalho para a mesa intitulada LETRAMENTO(S)<sup>1</sup>, este texto tem como objetivos: i) expor alguns dados das iniciativas em leitura e escrita levantadas na área de língua materna no cenário brasileiro; e b) apresentar um panorama de grupos de pesquisa focados em estudos de letramento(s) em Português (língua materna); e c) tecer considerações sobre letramento(s) e as diferentes influências teórico-metodológicas identificadas.

Primeiramente, apresentamos um breve referencial sobre expressão escrita no ensino superior cuja história nos leva à noção de letramento e conceitos afins. Na sequência, descrevemos nossos procedimentos metodológicos e prosseguimos com a exposição de resultados parciais encontrados nos grupos de pesquisa existentes no Brasil, que possuem como objetivo, a escrita e a leitura no Ensino Superior. Para finalizar, faremos algumas considerações a respeito das constatações referentes ao tema/pesquisa.

## 2. Expressão Escrita no Ensino Superior nos Estados Unidos

Ao nos debruçarmos sobre o estatuto da escrita e da leitura no nível universitário, recorreremos à história de seu ensino em universidades nos Estados Unidos da América (EUA). Justificamos essa busca em função da relevância do histórico movimento *Writing Across the Curriculum* (WAC) naquele país e em função da iniciativa do projeto ILEES partir de um pesquisador americano com ampla inserção de pesquisas em escrita.

---

<sup>1</sup> A mesa redonda intitulada Letramento(s) contou com a participação de Luiz Carlos TRAVAGLIA (UFU), Rildo José COSSON MOTA (UFMG), Tânia MAGALHÃES (UFJF) e Vera Lúcia Lopes CRISTOVÃO (UEL), sob a mediação de Paula ARBEX (UFU).

Para a área de estudos da escrita nos EUA, o fim do século XX e o início do XXI são marcados por publicações seminais, a saber: i) *Writing/Disciplinarity: a sociohistoric account of literate activity in the academy* (PRIOR, 1998); ii) *Writing Selves/Writing Societies* (BAZERMAN; RUSSELL, 2003); iii) *Teaching Academic Writing* (FRIEDRICH, 2008); iv) *What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices* (BAZERMAN; PRIOR, 2009); v) *Handbook of Research on Writing: history, society, school, individual, text* (BAZERMAN, 2010); vi) *Traditions of Writing Research* (BAZERMAN et al, 2010); vii) *Student Writing and genre: reconfiguring academic knowledge* (ENGLISH, 2011); viii) *International Advances in Writing Research: cultures, places, measures* (BAZERMAN et al, 2012), entre outros.

Em virtude do escopo deste artigo, priorizamos três textos para compor essa seção: *A Rethoric of Literate Action: Literate Action* e *A Theory of Literate Action: Literate Action*, ambos lançados em 2013, (BAZERMAN, 2013); *Teaching Writing in Higher Education* (HASWELL, 2010); e *First-Year Composition in Twentieth-Century US Higher Education: A Historical Overview* (KNOBLAUCH; MATSUDA, 2008).

Em seus dois volumes sobre Ação Letrada, Bazerman (2013) defende que

o letramento facilitou e se tornou o meio para a produção, distribuição, e aplicação de conhecimento junto com instituições associadas de bibliotecas, educação, disciplinas acadêmicas, e pesquisa. A maior parte do que consideramos conhecimento foi produzido e está acessível no formato de documentos escritos.<sup>2</sup> (BAZERMAN, 2013, p. 194)

Além da leitura e da escrita poderem promover o acesso a esse conhecimento construído e (re)transmitido, elas são condições para sua compreensão e para novas produções. Assim, tornam-se ações languageiras cruciais no ensino.

Haswell (2010) faz uma retrospectiva sobre o ensino e as pesquisas envolvendo o ensino de escrita na universidade por falantes nativos de língua inglesa partindo do pressuposto de que esse não era um objeto de pesquisas anterior à década de 1960. Com base em seus resultados,

---

<sup>2</sup> Literacy has also facilitated and become the medium for the production, distribution, and application of knowledge along with the associated institutions of libraries, education, academic disciplines, and research. Most of what we consider knowledge has been produced and is accessible in the form of written documents. (tradução nossa).

o pesquisador mapeou objetos de pesquisa: “ o texto produzido, a sala de aula, a reunião de trabalho, o computador, o centro de escrita, o currículo e a instituição”.

Knoblauch e Matsuda (2008) comentam sobre o ensino da retórica desde a Grécia antiga até a institucionalização do ensino da escrita na educação superior. Os autores fazem uma retrospectiva indicando uma influência britânica no nível universitário que, no início, tinha ênfase no desempenho oral, inspirado na retórica clássica. Já antes do fim do século XIX, a escrita já tinha espaço privilegiado em função do foco no consumo, nos instrumentos e na mobilidade na educação. Com o tempo, as universidades americanas passaram a se organizar por disciplinas e, em 1885, Harvard passa seu curso de Inglês A para o primeiro ano da graduação. Essa atitude foi seguida pela maioria das universidades.

A emergência de uma disciplina Composição/Produção Escrita ganhou estatuto disciplinar no século XX quando começa um movimento para se repensar o curso do 1º ano. Em meados do século XX, acontece a primeira conferência sobre escrita acadêmica e comunicação (*Conference on College Composition and Communication - CCCC*). Já na década de 60, a disciplina de produção escrita passa a ser mais orientada pela pesquisa.

Nesse percurso histórico da disciplina de escrita, várias abordagens pedagógicas constituíram as práticas de ensino. Do fim do século XIX ao início do século XX, a retórica tradicional enfatiza o produto, com a correção mecânica, no texto no nível da sentença e em tipos textuais. Apesar das controvérsias acerca dessa caracterização considerada simplificada por autores como Matsuda (2003), faz-se mister considerar o contexto sócio-histórico das práticas pedagógicas centradas na retórica tradicional. A universidade começa a receber contingentes de alunos cada vez maiores, com índices altos para a classe média cujas necessidades incluíam a aprendizagem da norma padrão (incluindo gramática e estrutura).

No fim da década de 60 e início de 70, professores problematizam o foco no produto escrito e sugerem ações de intervenção no processo, tais como a reescrita, a avaliação contínua/formativa, o uso de portfólios. Fortaleceu-se, assim, o movimento do ensino da escrita voltado para o processo que se constituiu em diferentes abordagens que, primeiramente, foram conhecidas como a clássica, a expressionista e a nova retórica, mas em pouco tempo renomeadas como expressiva, cognitiva e social. A cognitiva, comumente associada aos trabalhos de Flower e Hayes (1977) e Emig (1971), foca na descrição dos processos cognitivos relacionados à escrita. A expressiva, representada por Elbow, por exemplo, concentra-se no indivíduo, na experiência pessoal com a escrita, observando atentamente as questões do

processo composicional e pouco lidando com questões de gramática e do entorno social. Assim, a visão social coloca a escrita situada em contextos sociais em resposta a textos anteriores, com ancoragem teórica em teorias pós-estruturalistas de linguagem, etnografia, sociologia e marxismo.

Na década de 80, as críticas às abordagens expressiva e cognitiva possibilitaram um reconhecimento das significativas diferenças para com a visão social e abriram espaço para o que passa a ser conhecido como “pós-processo”, não para negar o processo, mas com a finalidade de “[...] concentra-se nas forças sociais que influenciam gênero, propósito e audiência, bem como os autores e o processo da escrita” (KNOBLAUCH; MATSUDA, 2008, p.16<sup>3</sup>). Nesse quadro, são incluídas as abordagens conhecidas como a pedagogia retórica, a crítica e os estudos culturais. Na pedagogia retórica, além de considerar os aspectos relacionados ao público-alvo, propósito e forma, procura-se construir situações reais para a escrita situada em contextos acadêmicos, profissionais e cívicos. Nos estudos culturais e na pedagogia crítica, a ênfase está nos contextos sociais, na esfera social em que a escrita é construída. Nos estudos culturais, procura-se incluir textos de diversos artefatos culturais procurando superar os limites do que seja considerado canônico e possibilitando a construção de significações culturais diversas. Na pedagogia crítica, que faz referência aos trabalhos de Paulo Freire, Henry Giroux e Ira Shor, procura-se valorizar a preparação para cidadania e a compreensão das relações entre linguagem e poder a fim de possibilitar a resistência às injustiças sociais e desigualdades. Ou seja, ambas abordagens focalizam uma ação política nos estudos da escrita.

Esse breve cenário possibilita a emergência de questões sobre o direcionamento do ensino da escrita no ensino superior. Os autores fazem referência a um texto de Fulkerson (2005), no qual expõe as abordagens crítica/cultural, expressiva e retórica como as principais no ensino da escrita. No entanto, não parece haver pesquisas que possam esclarecer quais abordagens têm realmente construído as práticas das salas de aula universitárias americanas. Ademais, enfatizam que

[...] é importante notar que as abordagens pedagógicas são influenciadas por políticas universitárias, políticas individuais e crenças, população de alunos, geografia, indexações sociais, liberdade social, experiências passadas, e

---

<sup>3</sup> “[...] to focus on the social forces that influence genre, purpose, and audience, as well as writers and the process of writing.” (tradução nossa).

decisões do momento que raramente cabem em uma única categoria teórica.<sup>4</sup> (KNOBLAUCH; MATSUDA, 2008, p. 21)

Os autores concluem afirmando acreditarem que as universidades americanas têm vivenciado o uso de diferentes abordagens e a inclusão de gêneros de diferentes esferas (acadêmicas, literária, entre outros) no ensino de escrita com professores experientes e novatos. Também ressaltam a importância de se ter consciência do que se faz e porque se faz bem como da continuidade nas pesquisas para que haja contínuo crescimento nessa área de estudos. Interpretamos esse fechamento como uma convocação para novas pesquisas e investimento na área. Consideramos legítimo também para nós, latino-americanos, o convite.

Em nossa próxima seção, procuramos apresentar um breve cenário brasileiro desse escopo.

### **3. Expressão Escrita no Ensino Superior no Brasil**

O breve panorama traçado na seção anterior demonstra o desenvolvimento de diferentes abordagens para o ensino de expressão escrita. Analogamente, Mesquita (2013), em seu texto “ O ensino de língua portuguesa no Brasil: concepções de texto, concepções de escrita”, apresenta e discute as concepções de texto e de escrita na visão tradicional/gramatical; cognitivista e interacionista. Na sequência da apresentação dessas concepções, a pesquisadora defende a noção interacionista ancorada na noção de linguagem não como um produto pronto, mas constitutiva de interações sociais nas quais produzimos sentidos no e para o mundo. Assim, também enfatiza o valor da linguagem para a realização de ações situadas em atividades sociais organizadas. Essas ações languageiras se materializam em textos, considerados objetos do trabalho didático para o desenvolvimento de habilidades como a escrita.

A relevância da escrita no processo de aprendizagem tem promovido a emergência de trabalhos investigativos entre os quais selecionamos quatro cujo foco está centrado na escrita no curso de Letras. Também alinhada com uma visão interacionista, o trabalho de Matencio (2001, p. 190) apresenta dois objetivos, a saber: i) estabelecer as relações entre as concepções e as abordagens tanto de ensino como de aprendizagem dos professores, em outras palavras,

---

<sup>4</sup> [...] it is important to note that pedagogical approaches are influenced by university policies, individual politics and beliefs, student populations, geography, social constraints, social freedoms, past experiences, and in-the-moment decisions that rarely fall under a single theoretical category.” (tradução nossa).

estabelecer a inserção dos trabalhos produzidos com base nos gêneros e os efeitos adotados; e ii) perceber os tipos de gênero que podem ou devem ser relevantes para a formação do professor.

A partir desses objetivos, Matencio (2001) retrata que a Linguística Aplicada (LA) já realiza algumas reflexões voltadas para os conteúdos aplicados e o comportamento dos professores iniciais, como também, dos professores já formados e em como isso interfere no sistema de ensino da educação básica. Há ainda, resultados que indicam o uso do letramento acadêmico dentro da formação inicial de professores, contribuindo assim, na organização da linguagem dos alunos, estabilizando as ações, as formas de dizer e escrever dentro do sistema acadêmico.

A pesquisa realizada por Wilson (2008, p. 201) aborda as produções escritas dos professores em formação do curso de Letras, especificamente na disciplina Técnicas de Comunicação e Expressão de uma faculdade do Rio de Janeiro. A autora discute se os alunos conseguem produzir seus próprios textos seguindo os modelos propostos tanto pela ementa da disciplina/do curso, como pelo sistema estabelecido pela instituição. O principal motivo para justificar tal disciplina foi a busca por uma solução para a melhora no desempenho dos alunos, que atestavam ter dificuldade em se apropriar, desenvolver e organizar um texto adequado ao discurso científico.

Com base em sua pesquisa, os alunos possuem as seguintes condições quanto à produção de trabalhos: o contexto acadêmico, a expectativa em relação à legitimidade de seus textos; a escrita eminentemente para a avaliação do professor, ou seja, não para sua circulação; a escrita para atender as ementas propostas pela disciplina ou pelo curso; a consideração pelos gêneros do discurso (WILSON, 2008, p. 205-206).

Os resultados da pesquisa de Wilson apontam que a maioria dos alunos não possuía nenhuma base para desenvolverem tal escrita científica. Além de a disciplina trabalhada ocorrer apenas no oitavo período do curso, o tema proposto para desenvolverem o texto partiu de um estudo hipotético. Apesar de os alunos saberem desenvolver os seus argumentos com precisão e articularem de uma boa escrita, a suas maiores dificuldades se concentram em adequar o estilo de escrita para os padrões acadêmicos. Wilson (2008) aborda que todos os alunos podem ter uma boa elaboração dos textos científico, se estiverem em contato com o letramento acadêmico. Apesar disso, a disciplina em que foi trabalhada, apenas sistematiza o que o aluno deve trabalhar com os textos especializados, mas não consegue solucionar os problemas encontrados no curso. “Nesse sentido, o letramento aparece, ora como força integradora, ora

como fenômeno de conflito e tensão, ao instaurar campos discursivos previamente definidos e muitas vezes desiguais [...]” (WILSON, 2008, p. 216).

A autora aborda a existência de algumas crenças que definem os conceitos do letramento, como uma prática social, em que ao avaliar os textos produzidos na academia, irão distinguir se aquilo é aceitável ao padrão estabelecido ou não.

A escrita aparece como instrumento de poder e controle, imersa em crenças e mitos dentro de um projeto mais geral, segundo Signorini (2006, p. 175), de “homogeneização dos usos da língua pela difusão de uma norma escrita única e dos valores a ela relacionados, como condição de igualdade entre cidadãos” e que compreende um tipo de qualificação que o indivíduo deve ter relativamente ao lugar social em que ele se insere: o estudante de Letras num contexto de formação de professor. (WILSON, 2008, p. 203)

Nesse sentido, segundo a autora, a proposta de letramento acadêmico viria ao encontro da necessidade de aquisição, reprodução e (re)interpretação do saber formal e, portanto, constitutivo da construção identitária.

Outra pesquisa correlata é a que Menegassi (2008) realizou com universitários do curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Como instrumentos de geração de dados o pesquisador contou com: um diário de estudo no qual deveriam fazer anotações sobre o andamento do artigo a ser produzido; comunicação por e-mail, um meio de o pesquisador comunicar-se com os professorandos para relembrar das suas anotações no diário; entrevistas com o professor, também por e-mail, a fim de possibilitar que o pesquisador fizesse algumas perguntas para o orientador dos alunos, direcionadas aos seus conhecimentos; produções dos alunos durante o bimestre.

Nos dados advindos do diário e do e-mail, Menegassi (2008) retrata que uma determinada aluna apresenta suas dificuldades com a escrita acadêmica e mostra certa insatisfação com os seus professores, por não valorizarem o seu empenho no artigo. Além disso, apesar de apontar a falta e a despreocupação do orientador em ajudá-la no desenvolvimento do trabalho, reconhece a exigência por qualidade e seu aumento no decorrer do curso. Em função desses resultados, Menegassi comenta que

A manifestação de segurança por parte do professor é uma necessidade do aluno. O estudante do curso de Letras, oriundo muitas vezes de um Ensino Médio já deficitário na construção da escrita, apresenta certas dificuldades na produção de textos, que não são sanadas no decorrer do curso, são simplesmente constatadas. Uma maneira de auxiliar no desenvolvimento da

escrita, manifestada explicitamente por G., é a necessidade de orientações seguras por parte do professor durante o processo de construção de texto. [...] ela deve se manifestar durante todo o processo, que se inicia com a escolha temática do artigo, passando por todas as fases da produção, até o resultado final [...] (MENEGASSI, 2008, p. 258)

O acompanhamento constante por parte do professor, segundo Menegassi beneficia ambas as partes (docente e discente) no processo quanto contribui para a produção coletiva. As análises também fizeram emergir sentidos relacionados à experiência de interlocução entre pesquisador e graduanda.

Por fim, seu último meio de pesquisa, a produção escrita realizada na sala de aula. Menegassi (2008, p. 268) faz uma comparação entre a versão rascunhada do artigo produzido pela aluna, com a versão digitada e oficial. As pesquisas citadas abordam problemas relacionados ao ensino de expressão escrita em cursos de Letras.

Outro trabalho nesse escopo é o de Assis e Mata (2005), no qual defendem o estatuto fundamental da aprendizagem de gêneros no meio acadêmico, principalmente, aos professores em formação, pois é a partir do estudo de resumos, resenhas, artigos, relatórios, monografias, entre outros, que o aluno poderá aprender as construções de texto exigidas pela universidade.

Também numa ancoragem interacionista, com base em uma pesquisa realizada em uma determinada aula, as autoras consideram que

[...] não restam dúvidas de que as atividades de retextualização que envolvem gêneros do domínio acadêmico-científico devem se guiar por um modelo de ensino/aprendizagem que leve em conta as condições de produção, recepção e circulação desses gêneros, bem como devem considerar a própria história de letramento dos professores em formação [...] os alunos devem ser levados a construir e/ou desenvolver saberes para as diferentes operações implicadas nas atividades de retextualização, tanto em termos de leitura quanto de produção textual. (ASSIS; MATA, 2005, p. 201)

É fato que não se pode ignorar que os trabalhos citados contribuem para a defesa em prol do letramento acadêmico no contexto universitário. Assim, nossa próxima seção faz um apanhado do conceito de letramento e seus desdobramentos.

#### **4. Letramento e seus desdobramentos conceituais**

Considerando o cenário de pesquisas apresentado, podemos situar os estudos da expressão escrita no Ensino Superior no Brasil associados aos estudos de letramento. No Brasil,

a articulação entre letramento e formação de professores está profundamente associada aos trabalhos de Kleiman bem como de Matencio.

Segundo Angela Kleiman (2005),

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso às fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet. (KLEIMAN, 2005, p. 21)

Tayassu (2011) completa a ideia defendendo que

[...] precisamos, pois, considerar a “leitura”, a “escrita”, a “alfabetização” e o “letramento” sempre numa perspectiva plural. Nesse sentido, uma consequência direta [...] à necessidade de serem criadas e recriadas condições e circunstâncias de ensino-aprendizagem ajustadas às novas dinâmicas sociais, culturais, econômicas e tecnológicas ligadas ao mundo do trabalho e à vida social mais ampla. (TAYASSU, 2011, p. 28)

Não podemos deixar de citar Street (1993), cuja noção de letramento engloba o uso da linguagem escrita como prática social articulada ao entorno sócio-histórico-cultural e ao uso de tecnologias para propósitos específicos. A partir do conceito de letramento, criaram-se desdobramentos conceituais, cada um com uma função, para atender diferentes necessidades da sociedade e relacionados a diferentes domínios ou sistemas de atividades.

Desta forma, assumimos com Rojo (2009) o termo letramento múltiplo ou multiletramentos, uma vez que não ignoram os letramentos que constituem a cultura local dos agentes – comunidade, professor, aluno – e passam a ser tratados/relacionados como letramentos de valor. Desta forma, abrangem as necessidades sociais, devido à globalização (ROJO, 2009). Já os multissemióticos são letramentos exigidos na contemporaneidade, ampliando suas visões de escrita para a imagem, para a música entre outros componentes que não fazem parte do sistema da escrita. Isso acontece devido aos avanços da tecnologia e à necessidade do homem acompanhar tais avanços, por meio dos recursos das cores, das imagens, dos sons, do *design*, presentes nas telas dos computadores, tablets, celulares e outros recursos tecnológicos. Por isso, podemos dizer que os letramentos da escrita são insuficientes para a vida atual da sociedade. Na escola ou na universidade, os professores fazem uso de diferentes ferramentas para prenderem a atenção do aluno, como por exemplo, deixam de utilizar textos

impressos e passam a usar recursos visuais. Outros exemplos são os próprios meios eletrônicos, como o e-mail e o *facebook* que a sociedade utiliza para a informação e até mesmo o entretenimento, por meio das imagens, notícias e conversas rápidas (ROJO, 2009). Essa inclusão de sistemas semióticos justifica a ampliação do termo para letramentos.

Ainda segundo Rojo (2009, p. 102), com base na distinção entre letramentos dominantes, associados a organizações formais (por exemplo, a escola, a igreja, o comércio, entre outros), e letramentos vernaculares, presentes na vida cotidiana e nas culturas locais, os conteúdos de ambos devem ter espaço na aprendizagem já que o letramento parte da necessidade do contexto em que a sociedade ou indivíduo está inserido.

Tavares (2009) denomina de letramento digital “[...] na tentativa de definir letramento, devemos levar em consideração as forças sociais que atuam na sociedade de hoje, centrada na expansão das novas tecnologias de informação e comunicação, sobretudo na *internet* [...]”. Uma vez que o conceito de letramento é desenvolver o pensar crítico do indivíduo, a *internet* permite ao leitor, formas ilimitadas de buscas de textos, documentos para realizar comparações. Além disso, pode compartilhar as suas informações e conhecimentos por e-mail, *chats*, entre outros recursos. (TAVARES, 2009, p. 141)

Kleiman (2001), a partir de uma pesquisa com professores alfabetizadores, mostra que, a maioria destes profissionais, inclusive os de Língua Portuguesa, possuem sérias dificuldades com a leitura e a escrita, sendo assim, não são completamente letrados. O trabalho é desenvolvido com base em uma determinada professora que, por sua vez, não possui um bom preparo para a sua profissão, pois, não consegue escolher um bom material didático ou desenvolver um parágrafo coerente, tem erros ortográficos e de concordância, além disso, não possui hábitos de leitura (KLEIMAN, 2001, p. 41). O exemplo dado pela autora inicia-se desde o meio universitário, tanto nos cursos de Letras quanto nos de Pedagogia, em que os alunos não possuem hábitos e muito menos gostam de ler. Kleiman (2001, p. 42) complementa dizendo “lamentamos que o letramento decorrente desse processo viria tarde demais, e com características limitadas e limitadoras para muitas dessas profissionais que descobrem, quando passam a ser representantes dos grupos letrados na escola [...]”

A partir disso, o questionamento de o porquê isso acontece remete-se ao contexto do lar onde esta professora estava inserida, e tantos outros alunos que passam pela mesma situação. Apesar de uma pessoa já ter toda a base dos letramentos aprendidos no ensino básico, por exemplo, a sua aprendizagem nunca terminará. Diversas vezes, algumas pessoas deixam de

realizar os primeiros processos do letramento por não terem acesso aos meios de leitura, ainda assim, acabam conseguindo uma ascensão social, por meio do diploma. (KLEIMAN, 2001, p. 41)

Dessa forma, é necessário que o meio universitário desenvolva formas para complementar o processo de letramento. A fim de formar, transformar e/ou completar a educação e as pesquisas no meio crítico.

Em países que, ao contrário dos Estados Unidos, não têm a tradição de centros de escrita nas universidades, o campo de estudo de letramento acadêmico é relativamente recente. Ele se apoia sobre os seguintes pressupostos: massificação do público no ensino superior, observação maior de falhas e/ou queixas acerca do nível dos alunos, suposição de que as dificuldades observadas associam-se taxativamente à apropriação de conhecimentos das disciplinas e ao desenvolvimento de competências letradas. (RINK; SILVA; ASSIS, 2012, p. 7-8)

De acordo com Rink, Silva e Assis (2012), os conceitos de letramento irão se adaptar de acordo com os contextos em que o sujeito está inserido. Sendo assim, mesmo que o aluno tenha passado por todos os outros conceitos de letramento, para isso, a universidade deve dar o suporte deste novo contexto para seus estudantes, “por meio da leitura e da escrita, dos modos de fazer e pensar próprios das disciplinas” (RINK, SILVA, ASSIS, 2012, p. 9). A função da universidade não é somente formar um futuro profissional, mas, sobretudo, formar pessoas que sejam capazes de saber orientar-se e lidar com as transformações do mundo. Sendo assim, além de partir das concepções por meio do texto, é necessário que aluno saiba se adequar a todos os tipos de contextos. O letramento acadêmico irá então,

(i) cobrir todas as dimensões da escrita e da leitura, da ortografia e gramática até o uso de variados gêneros (tendo em vista tanto os formatos de texto quanto as questões que dizem respeito aos conteúdos temáticos), (ii) servir de fio condutor da formação acadêmica às esferas profissionais, passando pelas especificidades disciplinares e tendo em conta também outros usos sociais (por exemplo, leitura de obras literárias, fóruns na internet, etc.) (iii) promover o desenvolvimento do letramento, mas experienciando o letramento como uma forma de pensar e agir, como um lugar de construção do conhecimento [...] (RINK, SILVA, ASSIS, 2012, p. 11-12).

Pode-se perceber que existem diferentes formas e contextos para que o letramento ocorra. Devido a isso, surge o termo letramento não escolar, que de acordo com Street (2014), “passa a ser visto como tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada.” Este termo vem atender aos outros letramentos que não fazem parte dentro de um meio escolar. Ainda com base no autor, isso não acontece somente nos países de Terceiro Mundo, mas também em países como os Estados Unidos, que oferta uma grande diversidade de letramentos não escolares. Dessa forma, Street (2014) afirma que o letramento não precisa necessariamente estar conectado ao meio escolar ou com a pedagogia.

A partir destes conhecimentos e, tendo em vista a preocupação com a leitura e escrita no ensino superior, investigamos grupos de pesquisa nesse escopo no Brasil. A seguir, os procedimentos metodológicos adotados.

## 5. Metodologia

A busca por grupos de pesquisa voltados à área de leitura e escrita em língua materna é uma extensão do Projeto ILEES. Os pesquisadores da equipe brasileira acordaram que a busca obedeceria aos seguintes critérios:

- busca de grupos de pesquisa (GP) pertencentes às universidades brasileiras que possuem cursos de Letras;
- uso de palavras-chave referentes à leitura e escrita no Ensino Superior para pesquisar os grupos de pesquisa cadastrados ao CNPq, via Consulta Parametrizada;
- relatos de pesquisadores brasileiros influentes (citados no questionário do Projeto ILEES) por meio de entrevistas *online*.

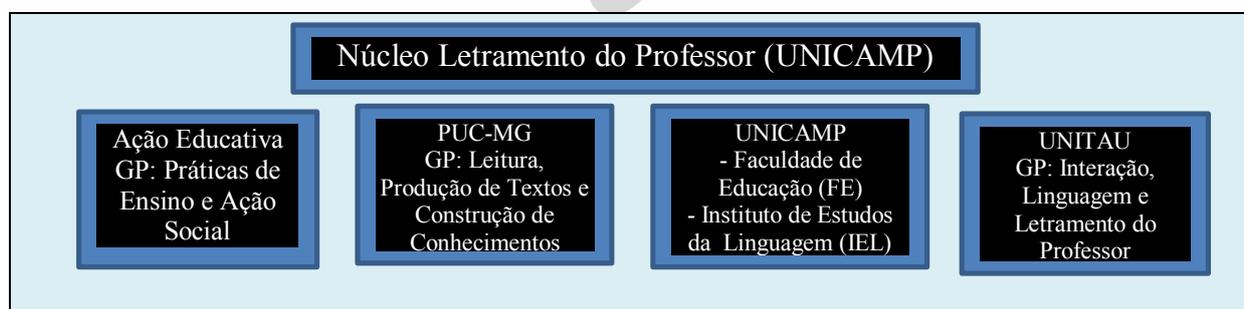
A busca por grupos de pesquisa existentes no Brasil teve início do mês de agosto com a digitação das palavras-chave *escrita acadêmica no Ensino Superior e letramento e leitura e escrita no ensino superior*. Essa busca ocorreu de diferentes formas: em *sites* de universidades brasileiras, nos currículos Lattes de autores influentes na área e na página *online* do CNPq via Consulta Parametrizada<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Esse tipo de pesquisa foi realizada como o objetivo de levantar mais informações sobre o que tem sido feito no cenário brasileiro. Para outras informações sobre esta forma de consulta, acessar a página *online* do CNPq no endereço [http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta\\_parametrizada.jsf](http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf).

Concomitantemente à realização da consulta supracitada, utilizamos as informações relatadas por três (3) pesquisadores brasileiros, os quais foram entrevistados por um dos membros da equipe ILEES Brasil. Nas entrevistas, esses pesquisadores, os quais se destacam na área de letramento em LM e possuem várias publicações de renome nacional e internacional, mencionaram o trabalho de pesquisa realizado em algumas universidades brasileiras, como a Universidade Federal da Bahia, em que o grupo de pesquisa RASURAS foi citado por ser um dos mais atuantes na área e por focalizar as questões de leitura e escrita no contexto universitário.

O Núcleo de Pesquisa Letramento do Professor<sup>6</sup>, da UNICAMP, também foi citado por investigar as práticas sociais de uso da escrita de agentes de letramento escolar e não escolar, levando em conta seus contextos de atuação e a formação de uma identidade profissional. O núcleo, como mostra a figura abaixo, envolve várias temáticas e conta com a participação de pesquisadores de outras instituições, como a ONG Ação Educativa, a PUC-MG, a Universidade de Taubaté (UNITAU) e a Faculdade de Educação (FE) e o Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), ambos da UNICAMP.



**Figura 1:** Composição do Núcleo Letramento do Professor

**Fonte:** Endereço eletrônico [http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/?page\\_id=7](http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/?page_id=7).

A ONG Ação Educativa é composta do GP Práticas de Ensino e Ação Social, cujo foco é o estudo de práticas de letramento de grupos populares engajados em iniciativas que almejam a superação de sua condição de subalternidade ou passividade diante da ordem social; enfatiza o confronto entre o letramento escolar e não escolar; reconhece a escola como agência de

<sup>6</sup> Para outras informações sobre o grupo da UNICAMP, acessar a página eletrônica no endereço [http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/?page\\_id=7](http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/?page_id=7).

letramento e as pesquisas procuram identificar a influência de outros contextos – família, trabalho, religião, ativismo social e cultural – na trajetória dos indivíduos investigados.

O GP Leitura, Produção de Textos e Construção de Conhecimentos (PUC-MG) focaliza a retextualização de textos acadêmicos para novos gêneros textuais que também circulam na universidade. O GP tem investigado a interferência dos conhecimentos construídos pelos sujeitos pesquisados em suas práticas cotidianas de leitura e de escrita na retextualização de textos acadêmicos, assim como, o estudo da configuração dos textos resultantes das atividades de retextualização. A coleta de dados prevê o acompanhamento das práticas de (re)textualização desenvolvidas pelos alunos de diferentes cursos universitários, por meio de observação e registro de aulas, coleta de retextualizações e demais produções textuais, questionário sobre práticas de leitura e de escrita. A análise tem como foco as dimensões linguística e textual-discursiva.

O GP da UNICAMP é composto da Faculdade de Educação (FE), cujo foco de estudo é a formação inicial dos professores vivida no âmbito da universidade. O GP, constitutivo dos educadores em formação, é direcionado pelos professores formadores e marcado pelas práticas e discursos em circulação no movimento sócio-histórico mais amplo. O escopo da formação inicial são: i) as relações que são construídas entre as/os professoras/es iniciantes e as práticas educativas produzidas nas escolas e ii) a materialidade dos processos de elaboração dessas relações e sua significação para o educador em formação. Já o GP do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), segundo a compor o GP da UNICAMP, objetiva pesquisar as práticas de leitura de agentes de letramento, em especial de professores que ensinam a Língua Portuguesa como língua materna. Os objetos de pesquisa são: i) as práticas de leitura de agentes de letramento em confronto com o discurso do outro; ii) os textos destinados à formação docente (documentos oficiais e manuais de divulgação da área da linguagem); iii) recuperar/reconstruir as histórias de leitura pessoais dos agentes de letramento.

O GP Interação, Linguagem e Letramento do Professor (UNITAU) objetiva discutir as teorias atuais no cenário da área relativas à interação, linguagem e letramento do professor, com base em Vygotsky, Bakhtin, Kleiman, Street, Barton e Rojo. Outros objetivos são: i) propor práticas inovadoras de ensino, levando em conta a dialogia e o debate como meio para a conscientização, para o ensino e para a aprendizagem e ii) discutir modos de fazer a prática do professor mais dinâmica, atual e adequada à realidade do professor e de seus alunos, satisfazendo ao binômio vygotskyano aprendizagem e desenvolvimento.

O Núcleo de Letramento da UNICAMP, dentre as suas atribuições, tem sido responsável também pela formação de doutores e mestres, orientação de alunos de iniciação científica e de doutores recém formados, além da publicação de livros, coletâneas e artigos com resultados de pesquisa sobre o letramento e a formação de professores e outros agentes de letramento.

A seguir, passamos para a discussão dos grupos de pesquisa encontrados.

## 6. Resultados e discussão dos dados

Antes de apresentarmos os dados encontrados em nossa busca, gostaríamos de relatar que o Projeto ILEES Brasil apontou que a maioria das iniciativas de leitura e escrita no Ensino Superior são de universidades que se encontram no sul e no nordeste do país. Com o intuito de analisar as respostas abertas dos participantes e de agrupar as possíveis orientações disciplinares dos diferentes países, um quadro foi criado para ilustrar as diferentes categorizações de iniciativas existentes. Assim, no momento em que os participantes da pesquisa preencheram o questionário *online*<sup>7</sup>, eles tinham onze (11) opções de configurações curriculares para descrever as iniciativas em suas universidades. Com o objetivo de observar essas configurações e ter uma ideia dos resultados obtidos nessa etapa do projeto, o Quadro 1 mostra o número de ocorrências relacionadas aos tipos de iniciativas descritas.

**Quadro 1** – Tipos de iniciativas nas universidades brasileiras

Tipos de iniciativas	Nº de ocorrências
1. Cursos de escrita para alunos do primeiro ano	4
2. Cursos de escrita para alunos depois do primeiro ano	3
3. Cursos no currículo das disciplinas	3
4. Cursos ou oficinas na pós-graduação	1
5. Oficinas para professores universitários	-
6. Tutorias (de pares ou de assistentes)	-
7. Centros de escrita <sup>8</sup>	2

<sup>7</sup> Os dados de pesquisa do Projeto ILEES foram coletados por meio de um questionário *online*, composto por questões de múltipla-escolha e questões abertas, dividido em quatro partes. As perguntas apresentaram uma variedade de descrições, desde as formas pelas quais a escrita é ensinada nas instituições públicas até elencar as tendências metodológicas desenvolvidas pelos participantes em suas práticas pedagógicas. O questionário *online*, disponibilizado no endereço eletrônico <https://ask.survey.ucsb.edu/index.php/survey/index/sid/745432/lang/pt-BR>, versou sobre diferentes temáticas, como o campo de atuação dos professores pesquisadores, os tipos de iniciativas desenvolvidas, os autores influentes da área, os principais periódicos e bases de dados utilizados referentes à escrita e leitura no Ensino Superior, entre outros.

<sup>8</sup> Somente um respondente de língua materna (LM) menciona um centro de escrita. Porém, ao levarmos em consideração a participação de outro respondente que atua no ensino de língua inglesa, este também cita outro centro de escrita em LM. Uma nova respondente, no ano de 2014, também faz menção a um centro. Temos, portanto, dois (3) centros de escrita em LM relatados na pesquisa do Projeto ILEES Brasil: o Laboratório de

8. Cursos ou oficinas para a comunidade externa	1
9. Programas articulados que incluem uma ou mais dessas iniciativas	2
10. Quaisquer das experiências de escrita já mencionadas, porém em outras línguas	2
11. Outros	3
Total de iniciativas	21

Fonte: Equipe ILEES Brasil (2013)

A interpretação do quadro nos permite afirmar que, de acordo com as informações postadas pelos participantes, o ensino de leitura e escrita na educação superior realiza-se de acordo com as três primeiras opções, ou seja, nos cursos de escrita para alunos de graduação que estão no primeiro ano, nos cursos de escrita para alunos de graduação que já tenham realizado o primeiro ano do curso e, em terceiro lugar, no currículo das disciplinas.

Outro item que chama nossa atenção nesta primeira etapa do Projeto ILEES é a diversidade de perspectivas teórico-metodológicas mencionadas pelos respondentes. A partir dos nomes de pesquisadores influentes na área, identificamos as perspectivas referentes à Análise Crítica de Gênero (MOTTA-ROTH, 2008), à Linguística Textual (KLEIMAN, 2005; KOCH, 2006), aos Estudos Retóricos de Gêneros (BAZERMAN, 1988), ao Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), à Linguística Sistêmico-Funcional (MARTIN, 1985, 1989), além da Psicolinguística (FERREIRO, 1981) e do Inglês para Fins Específicos (SWALES, 1990).

A partir desse panorama é que decidimos expandir nossa pesquisa e voltar nosso olhar para o que tem sido realizado em termos de pesquisa na área, via os grupos de pesquisa existentes no cenário educacional brasileiro.

Com a digitação das palavras-chave *escrita acadêmica no Ensino Superior e letramento e leitura e escrita no ensino superior*, a Consulta Parametrizada nos mostrou um total de vinte (20) grupos de pesquisa, englobando diferentes universidades brasileiras pertencentes às esferas estadual, federal e, apenas uma delas, alusiva ao setor privado. Após esse primeiro levantamento, todas as indicações foram analisadas e observou-se que algumas delas não correspondiam ao perfil de pesquisas procuradas. Assim, os grupos relacionados às áreas da História, Fonoaudiologia e Neurolinguística, por exemplo, foram descartados.

---

Escrita, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a PUC – RIO, chamado Formação de Escritores e o Laboratório de Leitura e Redação, da Universidade Federal de Santa Maria.

As demais indicações pertencentes à Educação, Letras e Linguística foram selecionadas *a priori*. No entanto, alguns dos grupos de pesquisa não foram considerados por deixarem de apresentar um elo com o escopo de nossa pesquisa – leitura e escrita no Ensino Superior, ou seja, estavam mais voltados às questões da educação infantil e aos estudos da pós-graduação.

Após a análise das possibilidades encontradas, dez (10) grupos de pesquisa foram elencados, como ilustra o Quadro 2.

Quadro 2- Resultados via Consulta Parametrizada

Grupo de pesquisa	Instituição	Área	Temática
<b>ALLE - Alfabetização, Leitura e Escrita</b>	UNICAMP	Educação	Letramento
<b><u>AULA - Trabalho Docente na Formação Inicial</u></b>	UNICAMP	Educação	Letramento Acadêmico
<b><u>GEBAKH - Grupo de Estudos Bakhtinianos</u></b>	UFES	Linguística	Multiletramento
<b><u>GEPLL - Grupo de Estudos e Pesquisas em Leitura e Letramento</u></b>	UFMT	Educação	Letramento
<b>Grupo de Estudos da Escrita</b>	UFCG	Letras	Letramento
<b>Linguagem, Estruturas e Práticas Sociais</b>	UESC	Linguística	Letramento
<b>NEBEL – Núcleo de Estudos de Bilinguismo, Escrita e Leitura</b>	UFRRJ	Linguística	Letramento Escolar e Letramento Acadêmico (Multiletramento)
<b>Práticas de Leitura e Escrita em Contexto Digital</b>	UNESP	Linguística	Letramento
<b>Práticas de Leitura e Escrita em Português Língua Materna</b>	USP	Linguística	Letramento Acadêmico
<b>RASURAS - Estudos de Práticas de Leitura e Escrita</b>	UFBA	Letras	Letramento Acadêmico e Letramento Digital (Multiletramento)

Fonte: Banco de dados do CNPq.

Iniciamos nossa descrição com o GP ALLE - Alfabetização, Leitura e Escrita (UNICAMP), o qual apresenta duas linhas de pesquisa: Sociedade, cultura e educação e Ensino, avaliação e formação de professores. As pesquisas realizadas por este GP giram em torno das práticas escolares de leitura (ensino fundamental) e políticas públicas voltadas à promoção da leitura, da produção cultural voltada para jovens leitores (livros de literatura e livros escolares), de práticas, tecnologias e espaços culturais ligados ao mundo da escrita, das histórias da pesquisa acadêmica sobre leitura no Brasil, da alfabetização, letramento e afetividade na

mediação do professor e, por fim, da questão da alteridade/diferença nos estudos da língua(gem).

O GP AULA - Trabalho Docente na Formação Inicial, também da UNICAMP, focaliza o estudo da formação inicial e continuada dos professores vivida no âmbito da universidade e fora dela. A formação inicial é direcionada pelos professores formadores e marcado pelas práticas e discursos em circulação em um movimento sócio-histórico mais amplo. No âmbito da formação, seu olhar se volta às relações que são construídas entre as/os professoras/es iniciantes e as práticas educativas produzidas nas escolas e à materialidade dos processos de elaboração dessas relações e sua significação para o educador em formação.

O GEBAKH - Grupo de Estudos Bakhtinianos, da Universidade Federal do Espírito Santo, está fundamentado no princípio dialógico bakhtiniano, colocando o texto como objeto de ensino e orientando os usos e reflexões sobre a língua. Ao ganhar mais espaço na academia, as questões da interação e do discurso são enfatizadas, uma vez que a concepção da teoria bakhtiniana aborda as relações entre a linguagem e os sujeitos que a usam em um processo de mútua constituição. O GP traz a questão da interdisciplinaridade (ou mesmo transdisciplinaridade), onde há a participação de outras áreas de estudo, como a educação, literatura, filosofia, história, biologia, administração, educação física, entre outros.

O GEPLL - Grupo de Estudos e Pesquisas em Leitura e Letramento se dedica ao aprofundamento do tema sobre leitura e letramento, no âmbito da educação formal ou informal, na formação ou desenvolvimento de leitores e nas concepções de práticas pedagógicas de professores. Dentre as suas atribuições, podemos citar a produção do conhecimento acerca das práticas sociais de leitura e letramento no curso de Mestrado do PPGE da UFMT. Realiza disciplinas e seminários na linha de Pesquisa Educação e Linguagem com caráter teórico-metodológico e orienta a elaboração de dissertações e atividades programadas do curso de mestrado. Outras atividades estão relacionadas à produção de dissertações, apresentação de trabalhos em eventos e publicação de artigos.

O GP da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), denominado Grupo de Estudos da Escrita, tem como objetivo estudar a escrita, seu ensino e aprendizagem, sua história e os usos sociais que as pessoas fazem dela, com o intuito de guiar, organizar e realizar ações, sejam elas em contextos institucionalizados (a escola e a academia), ou não. Além disso, o grupo ainda incentiva a publicação e sistematiza os estudos realizados sobre a escrita no Brasil

e, por vezes, fora dele. O GP traz contribuições teóricas advindas do campo da sociologia, da antropologia, da psicologia, da educação e da linguística.

Linguagem, Estruturas e Práticas Sociais é o GP da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), cujo propósito está em discutir e analisar as pesquisas que abordam as atividades de linguagem, os aspectos estruturais e as práticas sociais de língua. Sua meta principal é buscar subsídios teóricos e práticos a fim de descrever e analisar aspectos que envolvem, basicamente, a língua portuguesa, em suas modalidades oral e escrita.

O NEBEL - Núcleo de Estudos de Bilinguismo, Escrita e Leitura, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), apresenta duas linhas de pesquisa. A primeira delas se refere ao Ensino e Aprendizagem da Escrita e da Leitura, o qual tem como objetivo desenvolver pesquisas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura na Educação Básica e Superior a partir da perspectiva da teoria dos gêneros e das relações entre fonemas e grafemas. A segunda linha, chamada de Bilinguismo e Identidade, prioriza o desenvolvimento de pesquisas sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras voltadas à compreensão das relações entre bilinguismo e identidade e o papel das línguas na construção identitária dos sujeitos. Ela se volta ao ensino de inglês, ao ensino de libras para falantes de português e ao ensino de português para surdos.

O GP Práticas de Leitura e Escrita em Contexto Digital (UNESP - Campus de São José do Rio Preto) tem como objetivo estudar o processo de textualização (leitura e escrita) no modo de enunciação escrito, observando, de uma perspectiva teórica, as contribuições da análise do discurso e das teorias da enunciação, as relações dialógicas entre práticas orais/faladas e práticas letradas/escritas na contemporaneidade. As atividades de pesquisa do grupo, formado em 2014, estão voltadas para o ensino superior, nas modalidades presencial e semipresencial e para as diferentes demandas sociais em que o conhecimento técnico- científico sobre linguagem e novas tecnologias se realizam.

O grupo Práticas de Leitura e Escrita em Português Língua Materna, da Universidade de São Paulo, é composto por alunos de graduação do curso de Letras e de pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa. O GP trabalha com a relação letramento e oralidade em textos de formandos em Letras, investiga a escrita (e a leitura) de formandos em Letras e propõe encaminhamentos para o trabalho com esse tema no contexto universitário. As questões letramento/oralidade e escrita/fala estão associadas à uma concepção de linguagem baseada em dois pressupostos: i) o de que a linguagem humana caracteriza-se pela possibilidade de narrar,

marcando-se por essa espécie de gênero fundador e (ii) o de que a subjetividade e a produção de sentido dependem da consideração da alteridade, ou seja, o sujeito da linguagem constituindo-se na presença (física ou imaginada, consciente ou inconsciente) do outro e o sentido que produz ganhando acabamento também no outro.

O último GP descrito é o grupo RASURAS - Estudos de Práticas de Leitura e Escrita, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (ILUFBA), o qual tem como áreas de estudo a Linguística, Letras e Artes e Letras. Os objetivos do GP são: mapear os textos e estratégias didáticas utilizadas nas Oficinas de Leitura e Produção de Textos; descrever o perfil do discente-leitor de Letras, rastreando seu universo de leituras; enfatizar o letramento digital dos discentes das Oficinas de Leitura e Produção de Textos e discutir os impactos produzidos por esse processo de aprendizagem; elaborar e disponibilizar material didático para as oficinas e para outros cursos da universidade; formular um acervo de imagens sobre as práticas de leitura comuns no campus; oferecer subsídios para a formulação do pensamento crítico sobre leitura na contemporaneidade e sobre a leitura em Letras.

Além dos dados sobre os GP supracitados, outras informações foram encontradas quando da consulta realizada em *sites* de universidades brasileiras e nos currículos Lattes de autores influentes na área. Foi possível observar que quatro (4) regiões do país possuem GP na área de letramento e leitura e escrita no ensino superior. Vejamos os resultados por universidades.

**Quadro 3** – Universidades com grupos de pesquisa na área

<b>Regiões brasileiras</b>	<b>Universidades</b>	<b>GP encontrados</b>
<b>Sul</b>	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	01
	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	01
<b>Sudeste</b>	Universidade de Campinas (UNICAMP)	05
	Universidade de Taubaté (UNITAU)	01
	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	01
	Universidade de São Paulo (USP)	01
	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	01
	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	01
	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)	02
	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	01
	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	01
	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	01
	<b>Centro-Oeste</b>	Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)
<b>Nordeste</b>	Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)	01
	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	01

	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	01
	Universidade de Pernambuco (UPE)	01

Fonte: Equipe ILEES Brasil (2014)

De acordo com a pesquisa realizada, somente a região norte deixou de participar desse conjunto de dados, pois em nossa busca *online*, nenhum GP foi encontrado. As demais regiões brasileiras possuem grupos de pesquisa na área de leitura e escrita e a região sudeste se sobressai às demais. Acreditamos que isso ocorre devido aos pesquisadores da área pertencerem às universidades de maior prestígio no Brasil localizadas na região, as quais são, de certa forma, ponto de referência para estudos realizados em outras instituições brasileiras.

O panorama desse mapeamento dos GP no Brasil aponta para uma diversidade nas práticas de letramento, em que as questões de ensino/aprendizagem, formação do professor, relação escrita e oralidade, interdisciplinaridade, entre outros, são consideradas. Diante dos dados coletados, optamos por categorizar os grupos de pesquisa de acordo com o conceito que cada um adota. Assim, uma síntese dos resultados obtidos é apresentada a seguir.

#### 1. Letramento Acadêmico

Grupo de Pesquisa	IES	Objetivo
Leitura, Produção de Textos e Construção de Conhecimentos	PUC-MG	Investigar a retextualização de textos acadêmicos para novos gêneros textuais/Práticas cotidianas de leitura e de escrita na retextualização de textos acadêmicos. Pertence ao Núcleo Letramento do Professor da UNICAMP.
Discurso e Ensino de Leitura/Escrita no Ensino Superior	UFTM	Realizar produções escritas no ensino superior, tendo como temas as dificuldades de aprendizagem da escrita na universidade, as representações e a relação com reescrita.

Fonte: Equipe ILEES (2014)

#### 2. Letramento Escolar

Grupo de Pesquisa	IES	Objetivo
NELA - Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada	USFC	Unificar atividades de pesquisa, ensino e extensão pautadas em uma concepção de língua como objeto social e ocupadas em abordar questões como ensino e aprendizagem de língua materna.
FALE - Formação de Professores, Alfabetização,	UFJF	Abordar temas voltados para a questão do trabalho escolar com a língua materna.

<b>Linguagem e Ensino</b>		
---------------------------	--	--

Fonte: Equipe ILEES (2014)

### 3. Letramento do Professor

Grupo de Pesquisa	IES	Objetivo
<b>Interação, Linguagem e Letramento do Professor</b>	UNITAU	Discutir sobre as teorias atuais no cenário da área relativas à interação, linguagem e letramento do professor; propor práticas inovadoras de ensino que levem em conta a dialogia e o debate como meio para a conscientização, para o ensino e para a aprendizagem. Pertence ao Núcleo Letramento do Professor da UNICAMP.
<b>Práticas Formativas e Profissionais: identidades e representações nos discursos</b>	PUC-MG	Estudar práticas formativas e profissionais alusivas à leitura e à escrita no espaço de formação; buscar compreender e interpretar o agir do professor de língua materna.

Fonte: Equipe ILEES (2014)

### 4. Letramento

Grupo de Pesquisa	IES	Objetivo
<b>DISCENS - Práticas Discursivas, Interação Social e Ensino</b>	UPE	Tem como ponto de partida a Linguística de Texto e seus temas abrangem os gêneros textuais, a variação linguística, o ensino e as novas tecnologias de informação e comunicação.
<b>Interação e Escrita</b>	UEM	Objetiva estudar a escrita em situação de ensino/aprendizagem de línguas nas suas mais variadas manifestações. Seus interesses temáticos incluem: o ensino, a aquisição e o desenvolvimento da escrita, envolvendo a leitura, a produção de textos e análise linguística, englobando a formação de professores em língua materna e estrangeira, incluindo-se o material didático, as abordagens, os procedimentos e as metodologias empregadas; são desenvolvidas pesquisas que estudam a utilização e a posição da escrita em situações sociais definidas.

Fonte: Equipe ILEES (2014)

### 5. Multiletramento

Grupo de Pesquisa	IES	Objetivo
<b>Grupo de Estudos da Escrita</b>	UFMG	Estudar a escrita, seu ensino e aprendizagem, sua história e os usos sociais que as pessoas fazem dela para guiar, organizar e realizar ações, sejam elas em contextos institucionalizados, como a escola e a academia, ou em outros contextos.

<b>GEOE - Grupo de Estudos da Oralidade e da Escrita</b>	UFMG	Estudar os aspectos textuais, discursivos e gramaticais do português à luz do <i>continuum</i> oralidade/escrita, focalizando processos e estratégias de construção/reconstrução de texto, dentro de diferentes gêneros textuais, abordando, as questões relacionadas às operações gramaticais ou textual-discursivas envolvidas na interação linguística, procurando relacionar gramática e interação.
--	------	---

Fonte: Equipe ILEES (2014)

Com base nos instrumentos selecionados e nos critérios utilizados para nossa busca, encontramos dez grupos de pesquisa com foco nos estudos de letramento, letramento escolar, letramento acadêmico, letramento do professor e multiletramentos. O agrupamento feito buscou evidenciar o termo usado na descrição que cada grupo apresenta para descrever e/ou conceituar seus atuais focos de pesquisa. Assim, encontramos nesses grupos enfoques de pesquisa em práticas sociais no ensino superior voltadas tanto para o próprio contexto de formação quanto para outros contextos de atuação.

## 7. Considerações finais

Esse artigo apresentou os resultados de uma busca realizada sobre os grupos de pesquisa existentes no Brasil sobre letramento em língua materna no Ensino Superior. A fim de alcançar nosso objetivo, uma busca por grupos de pesquisa foi realizada em universidades brasileiras, no currículo Lattes de pesquisadores influentes, entrevistas e no portal do CNPq. Com base nos resultados obtidos, realizamos um agrupamento dos grupos de pesquisa em relação a seus objetivos de pesquisa com as diferentes temáticas abordadas, a saber: letramento, letramento acadêmico, letramento escolar, letramento do professor e multiletramento.

Ao considerarmos a recência dessa área de pesquisa, parece-nos promissor encontrarmos um cenário diverso e difundido pelo território nacional. Nossa pesquisa pode servir de ponto de partida para aprofundar as discussões a respeito do tema e para dar subsídios para a realização de futuras pesquisas na área.

## Referências

ASSIS, J. A.; MATA, M. A. A escrita de resumos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: movimentos de aprendizagem no espaço da sala de aula. In: KLEIMAN, A. B.; MATÊNCIO, M. L. M. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber** Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 181-202.

BAZERMAN, C. **Shaping written knowledge: the genre and activity of the experimental article in science.** Madison, WI: University of Wisconsin Press, 1988.

\_\_\_\_\_; RUSSELL, D. **Writing selves/writing societies: research from activity perspectives.** Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity, 2003.

\_\_\_\_\_; PRIOR, P. A. **What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

\_\_\_\_\_; KRUT, R.; LUNSFORD, K.; MACLEOD, S.; NULL, S.; ROGERS, P.; STANSELL, A. **Traditions of writing research.** New York: Routledge, 2010.

\_\_\_\_\_; DEAN, C.; EARLY, J.; LUNSFORD, K.; NULL, S.; ROGERS, P.; STANSELL, A. **International advances in writing research: cultures, places, measures.** Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2012.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** 2ª ed. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

ENGLISH, F. **Student writing and genre: reconfiguring academic knowledge.** New York: Continuum, 2011.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** Ed. Cortez, 1981.

HASWELL, R. H. Teaching of writing in Higher Education. In: BAZERMAN, C. **Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text.** Routledge, 2010, p. 331-346.

ILEES. 2014. Disponível em: < <http://portuguese.ilees.org/>>. Acesso em: 15 set. 2014.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Editora Cefiel, 2005.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Pontes Editores, 2005.

\_\_\_\_\_. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. B. **A formação do professor.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 39-68.

KNOUBLAUCH, A. A.; MATSUDA, P. K. First-year composition in the twentieth-century US Higher Education: a historical overview. In: FRIEDRICH, P. **Teaching academic writing.** Continuing International Publishing Group, 2008, p. 3- 25.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2006.

LABLER. **Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação.** 2014. Disponível em: < <http://w3.ufsm.br/labler/>> Acesso em: 02 dez. 2014.

MARTIN, J. E. **Factual writing: exploring and challenging social reality**. Oxford: Oxford University Press, 1985/1989.

MATENCIO, M. L. M. Gêneros discursivos na formação de professores: reflexões sobre a construção de saberes e o processo de letramento. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 189-199.

\_\_\_\_\_. Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001. v. 01. 256p.

MENEGASSI, R. J. As relações dos professorandos com a escrita no curso de letras. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 253-271.

MESQUITA, E. M. C. **O ensino de língua portuguesa no Brasil: concepções de texto, concepções de escrita**. Letras & Letras, vol. 29, n. 2, 2013, p. 1-12. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/viewFile/25985/14271>>. Acesso em 02 dez. 2014.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **DELTA**, v. 24, n. 2, São Paulo, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502008000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502008000200007)>. Acesso em: 29 nov. 2014.

PUC-RIO. **Formação do escritor**. 2014. Disponível em: < <http://www.cce.puc-rio.br/sitecce/website/website.dll/folder?nCurso=formacao-do-escritor&nInst=cce> > Acesso em: 02 dez. 2014.

PRIOR, P. A. **Writing/disciplinarity: a sociohistoric account of literate activity in the academy**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

RINK, F.; SILVA, J. Q. G.; ASSIS, J. A. Qual abordagem erigir para pensar as práticas de leitura e escrita na formação acadêmica e/ou na vida profissional? **Scripta**, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 7-15, 1º sem. 2012. Disponível em: < <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4255/4408> >. Acesso em: 25 nov. 2014.

ROJO, R. **Letramento múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.** Campinas, vol 23, n. 81, p. 143-160, dez, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935> >. Acesso em: 15 set. 2014.

STREET, B. **Letramentos sociais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. **Cross-cultural Approaches to Literacy**. New York: Cambridge University Press, 1993.

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TAYASSU, C. Alfabetização e letramento: condições de inclusão social. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas SP: Editora UFGD, 2011, p. 17-48.

WILSON, V. O discurso científico e a formação do professor. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 200-218.

Artigo recebido em: 15.05.2015

Artigo aprovado em: 22.06.2015

## **Gêneros textuais em pesquisa com professores de Língua Portuguesa: contribuições e desafios da parceria entre universidade e escola**

### **On text genres in research with teachers of Portuguese: contributions and challenges of the school-university partnership**

Tânia Guedes Magalhães\*

---

**RESUMO:** Este trabalho traz reflexões sobre um percurso de pesquisas<sup>1</sup> desenvolvido no âmbito do Grupo de pesquisa FALE – Formação de professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino (UFJF). Iniciamos em 2007<sup>2</sup>, a partir de demandas de professores de ensino básico, uma pesquisa para a elaboração de documento de orientação curricular e materiais didáticos para o trabalho com a língua portuguesa no ensino fundamental. Em seguida, realizamos pesquisa exploratória para investigar o uso do documento e, mais tarde, uma pesquisa-ação para modelização de gêneros textuais e sua transposição em aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, utilizamos como embasamento teórico o interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2010; DOLZ e SCHNEUWLY, 2004; MACHADO, 2005; MACHADO E CRISTÓVÃO, 2006) e as teorias de letramentos (STREET 1984, 1995, 2010, 2014; KLEIMAN, 1995, 2001a, 2007; SOARES, 1998), buscando algumas aproximações. Os resultados obtidos ao longo desses anos de trabalho têm trazido elementos novos para as reflexões acerca dos processos de construção de conhecimento pelos professores sobre gêneros textuais e sua transposição didática. Além disso, têm revelado as contribuições e os desafios da pesquisa para a formação de professores e a possibilidade uma relação mais próxima entre universidade e escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Ensino de Língua Portuguesa. Gêneros textuais. Modelização didática de gêneros.

---

**ABSTRACT:** The aim of this work is to convey reflections on a line of investigation developed in the research group FALE – Teacher formation, Early literacy, Language and Teaching (UFJF). In view of the demands of basic-level teachers, we started a project in 2007 that aimed at creating a curricular orientation document and didactic material for teachers to work with Portuguese in elementary and middle schools. Subsequent to that, exploratory research was conducted to investigate the use of the document and, later on, action research was performed for modeling text genres and their transposition to Portuguese classes. For that, Socio-Discursive Interactionism (BRONCKART, 1999; 2010; DOLZ & SCHNEUWLY, 2004; MACHADO, 2005; MACHADO & CRISTÓVÃO, 2006) and literacy theories (STREET 1984, 1995, 2010, 2014; KLEIMAN, 1995, 2001a, 2007; SOARES, 1998) were used. The results obtained throughout the work period have granted new elements to the reflections on knowledge construction processes about text genres and their didactic transposition by teachers. Furthermore, they have revealed the contributions and challenges of researching in the field of teacher education and of the possibility of a more contiguous relationship between university and school.

**KEYWORDS:** Teacher education. Portuguese language teaching. Text genres. Genre didactic modeling.

---

\* Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF/MG). [tania.magalhaes95@gmail.com](mailto:tania.magalhaes95@gmail.com)

<sup>1</sup> As três pesquisas em questão receberam financiamentos diferentes da UFJF (auxílio financeiro e bolsa).

<sup>2</sup> Agradeço as contribuições da professora e doutoranda Laura Silveira Botelho, minha amiga e companheira de trabalho que, durante todo esse percurso de pesquisa, foi interlocutora nesses trabalhos.

## 1. Introdução

Este artigo tem o objetivo de trazer algumas reflexões sobre pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa FALE – *Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino* – do qual participo desde 2004. As pesquisas que ora apresento foram realizadas entre os anos de 2007 e 2014, sendo a última em andamento.

Nesse sentido, a principal intenção do artigo é mostrar as reflexões sobre os processos de construção de conhecimento sobre gêneros textuais e seus desdobramentos para a sala de aula; e analisar as contribuições e desafios da pesquisa com formação de professores, sobretudo as de caráter intervencionista, como a pesquisa colaborativa.

Ainda que haja pesquisas, discussões, eventos, produção de documentos e produção de materiais didáticos e teórico-didáticos para formação continuada, intensos nos últimos anos, percebemos que muitas dificuldades e desafios se mantêm na escola básica, tanto no que se refere ao letramento do aluno, quanto no que se refere ao trabalho com os gêneros textuais aliado à reflexão linguística na escola básica.

Tais dúvidas e desafios são revelados de diversas formas, a saber: a) em cursos de formação inicial de professores, como docente de Licenciaturas (Letras e Pedagogia), percebemos as dificuldades desses alunos, na leitura e na produção de textos, em disciplinas como “Práticas textuais”<sup>3</sup> e nas disciplinas relacionadas ao “Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa”<sup>4</sup>; b) em cursos de formação continuada, de capacitação e de pós-graduação<sup>5</sup>, no contato direto com docentes de Ensino Fundamental e Médio; e, por fim, c) nas pesquisas que vimos desenvolvendo nos últimos anos, de caráter intervencionista, realizadas diretamente em escolas públicas de Juiz de Fora (MG). Nessas três instâncias, temos percebido – apesar da intensa discussão realizada em torno do ensino de Língua Portuguesa (LP) nos últimos 30 anos no Brasil – o crescente interesse no desenvolvimento de propostas relativas ao letramento, aos gêneros textuais e ao ensino de gramática imbricada no discurso.

Frequentemente, percebemos certo “discurso do fracasso” no desenvolvimento da leitura e da escrita na escola, como por exemplo, prática sem teoria, ações intuitivas dos

---

<sup>3</sup> Em tal disciplina, no curso de Pedagogia da UFJF, realizamos trabalhos de leitura e escrita de resumo, artigo científico – de revisão e de pesquisa –, resenha e monografia.

<sup>4</sup> Nessa disciplina, no curso de Letras da UFJF, desenvolvemos trabalhos de leitura e escrita de artigo científico, relato de experiência e plano de intervenção.

<sup>5</sup> Atuo no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, na linha de “Linguagem, Conhecimento e Formação de professores”.

professores e aulas apoiadas exclusivamente no livro didático (LD), o que evidencia, para nós, que o “como fazer” ainda se constitui entrave no ensino de LP.

Na tentativa de contribuir com um ensino de linguagem mais produtivo, dinâmico e relacionado ao cotidiano dos alunos, desenvolvemos as pesquisas em questão, que agora passamos a descrever. Não pretendemos dar respostas definitivas aos amplos problemas enfrentados pelos professores na escola pública contemporânea, mas tão somente apresentar práticas de pesquisa que trouxeram resultados mais satisfatórios em termos de gêneros e letramento e formação de professores.

## **2. Pressupostos teóricos**

Nesta seção, apresentamos, de forma sucinta, os principais direcionamentos teóricos que temos usados para embasar nossas pesquisas, como as teorias de letramento(s), a abordagem sobre gêneros textuais tomada dos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), bem como os possíveis desdobramentos dessas teorias para o ensino básico, como os projetos de letramento. Buscamos, no desenvolvimento dessas pesquisas, algumas aproximações entre essas vertentes teóricas, em termos de uso de gêneros orais e escritos nas práticas escolares para a ampliação do letramento dos alunos.

### **2.1 Letramento(s)**

A perspectiva dos letramentos adotada para as pesquisas aqui elencadas vislumbra a constatação de uma complexidade de práticas letradas nas sociedades contemporâneas em diferentes contextos. Com base nos Novos Estudos de Letramento, letramentos múltiplos foi uma ênfase dada por Street<sup>6</sup> para afastar o conceito de uma “noção autônoma reificada” (2010, p. 71), orientada pelas habilidades; ao contrário, o pesquisador situa suas pesquisas numa concepção mais ampla do letramento, como prática social imbricada à cultura e às relações de poder (2014).

Envolvendo uma análise profunda das variações nos usos e significados da escrita em diferentes cenários culturais, é possível reconhecer uma multiplicidade de práticas letradas em vez de se supor que exista um “letramento único”, já que os usos sociais da leitura e da escrita

---

<sup>6</sup> Ao longo deste trabalho, fizemos algumas considerações baseadas em Street nos trabalhos publicados em 2014, 2012, 2010, 2009, 2003, 1995 e 1984.

estão inseridos, segundo Street, em significados culturais, locais, cujos valores são atribuídos pelos sujeitos e instituições envolvidos em tais práticas.

Sendo assim, os modelos denominados por Street como autônomo e ideológico (1984) enfocam diferentes formas de conceber a escrita, dada a importância que ela ganhou nas sociedades modernas. Nesse sentido, a concepção múltipla do modelo ideológico se contrapõe à ideia de letramento singular, autônomo, que exclui diferentes modos e concepções de uso da escrita, modelo este que, segundo Street, tem sido um aspecto dominante na teoria educacional e desenvolvimental (1995), que enfoca sempre técnicas descoladas dos sujeitos no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita. O modelo ideológico de letramento, então, é entendido como prática social “de leitura e escrita encaixados em relações de poder” (2014, p. 146). Entendemos que as práticas sociais, nesse sentido, é que determinam como usamos a escrita; dessa forma, o letramento está altamente impregnado de valores culturais, poder e ideologia, atribuídos pelos sujeitos envolvidos nos contextos diversos.

Tomando esses pressupostos como essenciais, acreditamos que os processos de aquisição e desenvolvimento de leitura e escrita na escola não deveriam estar desvinculados do cotidiano dos alunos. Para Street, a tarefa política<sup>7</sup> é bastante complexa. É preciso, então,

desenvolver estratégias para programas de alfabetização/letramento que lidem com a evidente variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea. Isso exige que os planejadores de políticas e que os discursos públicos sobre letramento levem em maior conta as habilidades presentes das pessoas e suas próprias percepções; que rejeitem a crença dominante num progresso unidirecional rumo a modelos ocidentais de uso linguístico e de letramento; e que lancem o foco sobre o caráter ideológico e específico ao contexto dos diferentes letramentos. (2014, p. 41)

Street propõe, ainda, que em termos de políticas públicas e Educação, é necessário desenvolver trabalhos mais “culturalmente sensíveis e politicamente conscientes”, relativos às pessoas envolvidas nesses processos, em vez de práticas que reproduzem a hegemonia. No Brasil, as repercussões dessa visão de letramento ficaram evidentes nos trabalhos de Soares e Kleiman – entre outros – que, atrelando as pesquisas e discussões à alfabetização ou não, trouxeram contribuições inigualáveis para a Linguística Aplicada brasileira. Para as questões de ensino de Língua Portuguesa, que enfocamos nos nossos trabalhos, esse conceitos tornam-

---

<sup>7</sup> Vale ressaltar o que Marinho e Carvalho (STREET, 2009) perguntam ao pesquisador, nesta entrevista, sobre a relação dos Novos Estudos de Letramento com as questões pedagógicas.

se potenciais, na medida em que os relacionamos fortemente à aprendizagem da língua e ao uso dos gêneros textuais nas práticas de letramento, foco da nossa próxima seção.

## 2.2 Interacionismo Sociodiscursivo e ensino de línguas

Na perspectiva teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), autores como Bronckart e Schneuwly e Dolz, do denominado “Grupo de Genebra”, bem como pesquisadores brasileiros, como Machado, Cristóvão, Abreu-Tardelli, Matencio, Lousada, Guimarães<sup>8</sup> têm se dedicado às investigações relativas ao agir profissional e à didática das línguas e à análise de textos.

Segundo Machado (2005), pesquisas que se ancoram no ISD no Brasil têm tido, entre outros, um caráter intervencionista na educação, com foco nas ferramentas de ensino – os modelos didáticos; e com foco na interação com professores em formação inicial ou continuada. Nossas pesquisas centraram-se no professor em formação continuada, com análise de sessões reflexivas; e com foco na prática do professor, nas práticas escolares, com atenção especial para o uso de sequências didática (SD) no ensino básico.

Desse viés teórico<sup>9</sup>, fizemos, nas pesquisas desenvolvidas, apropriação dos conceitos de **gêneros textuais, modelos e sequências didáticas**, uma vez que enfocamos, no nosso trabalho de investigação sobre os processos de ensino de língua portuguesa na escola básica, o potencial das práticas de oralidade, leitura e escrita para ampliação do letramento do aluno, bem como para a reflexão linguística que dê subsídio para tais práticas na sociedade.

Nessa perspectiva, as análises centram-se nas relações entre os textos e as atividades humanas, o que, segundo Bronckart, pressupõe destacar a função comunicativa e social dos textos (2006). Sendo o ISD um quadro teórico que enfoca o desenvolvimento humano na sociedade, para a escola ele fornece um instrumental didático pertinente para concretizar objetivos do ensino de línguas, já que toma como base a atividade discursiva do desenvolvimento humano e seus processos de mediação. Sendo assim, o ser humano, lidando com diversos discursos pré-existentes, organizados em gêneros, pode ser capacitado a lidar com esses diferentes modelos linguísticos pré-construídos historicamente por uma sociedade. Nesse

---

<sup>8</sup> Há vários pesquisadores brasileiros que desenvolvem pesquisas no campo do ISD; entretanto, estamos citando aqui apenas aqueles cujos textos foram diretamente estudados em nossos trabalhos de pesquisa.

<sup>9</sup> Bronckart faz importantes considerações, em entrevista dada em 2006, sobre a possibilidade de o ISD ser uma teoria ou um paradigma científico.

sentido, as práticas de linguagem, o principal instrumento de interação social, são essenciais para o desenvolvimento da linguagem no ensino, que deve envolver o uso e o estudo sistemático da textualidade. Os gêneros, então, são ferramentas semióticas complexas (SCHNEUWLY, 2004), são “megainstrumentos”, pois atuam tanto como formas de ação quanto como instrumento para o ensino de línguas. Sua apropriação é fundamental para a socialização, pois permite inserir o aluno nas atividades discursivas do seu e de outros meios sociais.

Não defendemos, no ensino, reduzir os gêneros a estruturas, a formas apenas. Pelo contrário, defendemos que é nas ações humanas que é possível a apropriação de gêneros, no seu aspecto discursivo, social, histórico e funcional, para uso nos diversos âmbitos sociais. Destacamos a importância do conhecimento dos gêneros para capacitar o aluno a agir via linguagem, uma vez que tal apropriação “é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 1999, p. 103).

Para que haja, nos contextos escolares, inserção dos alunos nas práticas de linguagem historicamente construídas, toma-se a língua em funcionamento, os textos materializados em gêneros, cujos modelos são escolhidos em formas mais ou menos idealizadas, modelos esses que envolvem uma descrição, capaz de explicitar suas características. A modelização, segundo Machado e Cristóvão (2006), permite tornar mais claros os aspectos discursivos de um texto, bem como relacioná-los às capacidades de linguagem envolvidas neste aprendizado.

Na pesquisa colaborativa, essa estratégia tem sido relevante na explicitação minuciosa das características linguístico-discursivas e dos conhecimentos subjacentes aos mais variados gêneros textuais. Sendo assim, a modelização tem explicitado os saberes atinentes à língua, que são de grande importância para o processo de educação linguística do aluno, incluindo a relação entre leitura e escrita e a reflexão sobre os usos linguísticos, envolvendo, então, a difícil prática de análise linguística (MENDONÇA, 2006) que vem substituindo, aos poucos, o ensino de gramática tradicional.

Por isso, criar situações escolares para uso social dos gêneros é fundamental para a ampliação das capacidades de linguagem dos alunos. Para tornar esse aprendizado dos textos menos artificial, de modo que eles tenham relação mais direta com a vida dos alunos, com os temas que afetam as comunidades locais, os projetos de letramento (KLEIMAN, 2001a, 2007) são uma estratégia didática interessante para relacionar letramento e gêneros, e tornar a aprendizagem da língua mais articulada aos alunos.

### 2.3 Projetos de letramento

Já reconhecemos, na atual conjuntura dos estudos linguísticos contemporâneos, que abordar os letramentos como uma questão de habilidade individual remete-nos a uma postura simplista e reducionista com repercussões negativas para o ensino: significa, a nosso ver, uma separação entre o sujeito e a língua que usam. Tampouco tratar na escola da linguagem numa proposta de “ensino de gêneros” que exclui seu aspecto discursivo, numa mera atividade de reconhecimento de estruturas, pouco trará contribuições inovadoras.

Por isso, na difícil tarefa de elaborar currículos e programas, no sentido de traçar diretrizes sobre o que ensinar, as etapas progressivas para o aprendizado da leitura, da escrita e da oralidade, por exemplo, devemos pensar em práticas reflexivas com a língua, que partam de situações relacionadas à vida dos alunos, conforme sugeriu Street (2014), que propõe uma prática “culturalmente sensível”. Nessa direção, Kleiman (2001a) introduz um conceito bastante profícuo, os projetos de letramento<sup>10</sup>, numa tentativa de deslocar o centro dos currículos dos gêneros textuais para as práticas sociais.

Trata-se de uma possibilidade de entrelaçar propostas de leitura, escrita e oralidade não apenas no ensino de LP, mas em todas as áreas de conhecimento do ensino básico. Como vimos, letramento está relacionado a práticas culturais, de modo que a leitura e escrita são práticas discursivas com “múltiplas funções inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (2007, p. 4). Sendo assim, a cada inserção num universo de cultura novo, há novo aprendizado. O uso de projetos, então, pode trazer tal inserção. Um projeto de letramento é caracterizado por

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve a escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto (KLEIMAN, 2001a, p. 238)

---

<sup>10</sup> Com base nesse conceito, os Projetos Didáticos de Gêneros (PDG), sistematizados e pesquisados por Guimarães e Kersch (2012, 2014) e seu grupo, trazem uma interessante proposta para o ensino, sem dispensar, contudo, as seqüências didáticas, mas articulando-as aos projetos.

Considerando letramento fortemente relacionado aos valores culturais que os sujeitos e diversas comunidades dão a ele, os projetos de letramento enfocam a natureza social da leitura, da escrita e, acreditamos, da oralidade. A multiplicidade de práticas letradas da sociedade se tornam presentes na escola na medida em que se criam situações reais para que, no uso da língua, haja motivação, interesse e necessidade de leitura e escrita. Desse modo, a “cena” comunicativa presentifica-se na escola para os alunos, assim, experimentarem diversas atividades de linguagem.

Com base na articulação dessas vertentes, relacionadas à proposta mais aplicada dos projetos de letramento na escola, desenvolvemos as pesquisas que passamos a descrever na seção seguinte.

### **3. As pesquisas**

Nesta seção, apresentaremos as três pesquisas realizadas durante os anos de 2007 a 2014, trazendo, em cada subseção, aspectos da metodologia que deram suporte as investigações. Em todas elas, baseamo-nos nas perspectivas teóricas já apresentadas, ressaltando, em uma ou outra, alguns aspectos que se tornaram mais necessários ou recorrentes, dependendo dos objetivos mais específicos.

#### **3.1 Pesquisa 1: Reestruturação do ensino de Língua Portuguesa: práticas pedagógicas com gêneros textuais**

A pesquisa intitulada “Reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, práticas pedagógicas com gêneros textuais” foi realizada nos anos de 2007 a 2009 em uma escola municipal de Juiz de Fora (MG). A pedido da escola, fomos solicitadas a colaborar com a construção de um “novo caminho” para o ensino de LP da escola, prestando assessoria ao corpo docente no tocante ao trabalho com gêneros.

Utilizamos a perspectiva colaborativa (IBIAPINA, 2008), ou seja, uma pesquisa que propiciou não apenas a descrição dos fenômenos sociais, mas intervenção na realidade, no nosso caso, a escolar. Nesse sentido, porque propõe intervenção no contexto, tal metodologia propicia, por meio de sessões reflexivas, que são o instrumento de coleta de dados, realizar conjuntamente pesquisa e formação continuada de professores. Essa vertente traz luz sobre a prática de sala de aula e sobre possíveis mudanças necessárias no contexto pesquisado, promovendo conscientização sobre o trabalho dos sujeitos envolvidos (professores, alunos e

coordenadores). As sessões reflexivas foram realizadas nas reuniões pedagógicas da escola, aos sábados, durante um ano e meio.

Durante tais sessões, pudemos estudar diversas teorias no campo da leitura, da produção oral e escrita de gêneros, ortografia, variação linguística, gêneros textuais e letramento. Após alguns encontros, chegou-se à construção de que o trabalho com gêneros na escola deveria ser estruturado e sistematizado ao longo dos anos; para tanto, seria necessário elencar um conjunto de textos a serem trabalhados ao longo da escolarização. Sendo assim, a etapa seguinte foi a construção de um programa<sup>11</sup> de ensino de LP. Nesta época (2008), a Prefeitura de Juiz de Fora contava com uma diretriz curricular, de certa forma, defasado em termos de ensino pragmático de língua que tem como base uma perspectiva sociointeracionista<sup>12</sup>.

Realizamos, nessa etapa, algumas atividades em sala de aula com gêneros textuais, de modo que nós, professores e pesquisadores, pudéssemos decidir em que etapa do ensino determinados gêneros textuais seriam privilegiados. Nas sessões reflexivas, os professores relatavam suas práticas de sala para, então, verificar de que modo tais gêneros seriam alocados na proposta pedagógica da escola.

Ao final, após a construção de um programa<sup>13</sup> – enxuto e preliminar – de língua, que pudesse ser aliado aos livros didáticos já utilizados pelos professores, mas que ultrapassasse esse material, com elaboração de atividades próprias, partimos, dois anos mais tarde, para a investigação sobre como o documento estava sendo usado, pesquisa que relatamos a seguir.

### **3.2 Pesquisa 2: Gêneros textuais e ensino: entraves e perspectivas**

Durante os anos de 2010 e 2011, voltamos à escola onde foi realizada a primeira pesquisa para investigar como estava sendo usado o programa elaborado nos anos de 2007/2009. Nossa investigação teve o objetivo de saber se os professores estavam usando o programa, como estavam usando, como os professores novos receberam o material, se conheciam, se aliavam o documento ao LD, se havia reuniões para estudo, etc.

Assim, realizamos um estudo exploratório, com entrevistas semi-estruturadas, para analisar de que forma o documento circulava na escola, seja no planejamento das atividades,

---

<sup>11</sup> Não vamos, neste artigo, discutir a diferença entre programa, currículo, proposta curricular ou diretriz.

<sup>12</sup> Em Magalhães e Ferreira (no prelo), fazemos uma análise dos dois programas de Ensino de Língua Portuguesa da Prefeitura de Juiz de Fora (2001 e 2012).

<sup>13</sup> Os resultados dessa pesquisa encontram-se em BOTELHO e MAGALHÃES (2011)

seja em reuniões pedagógicas. As entrevistas foram gravadas em áudio e, em seguida, transcritas para análise. As respostas para essa investigação foram muitas, e bastante curiosas, o que nos possibilitou traçar novos rumos para dar prosseguimento às atividades do Grupo de Pesquisa FALE.

No discurso dos professores entrevistados, as respostas mais importantes, porque impulsionaram a terceira pesquisa – em andamento – foi a necessidade de formação continuada para o trabalho com os gêneros: os professores solicitaram que voltássemos à escola para dar continuidade aos estudos que embasavam o documento, o que nos indicou a necessidade de parceria constante entre universidade e escola<sup>14</sup>.

Os professores nos indicaram, entre outros, uma relação próxima entre o documento e o LD, buscando abordar, em sala de aula, os gêneros indicados no programa que constavam do material didático adotado pela escola. Havia, nesse sentido, uso constante de LD, o que de certo modo impede a circulação de textos na escola em seus suportes, como jornais e revistas, bem como blogs, sites e portais. Não atribuímos esse uso constante do LD à falta de formação ou acesso mais fácil ao material didático apenas, mas também à falta de tempo do professor, que se divide em muitas escolas, para estudar e elaborar seu próprio material.

Conforme as teorias de currículo já nos indicaram (MOREIRA, 2000; SILVA, 2003) não basta que tenhamos programas e diretrizes nas escolas se não houver formação continuada de professores para lidar com tais programas, para haver uma relação mais consciente e crítica entre os docentes e tais documentos prescritivos.

A partir dessas constatações, principalmente da indicação de que a parceria entre universidade e escola era requerida, iniciamos uma pesquisa mais longa, que teve início em 2011 (em andamento), que passamos a descrever abaixo.

### **3.3 Pesquisa 3: Gêneros textuais e ensino: uma pesquisa colaborativa com professores de Língua Portuguesa**

Em 2012, iniciamos uma pesquisa colaborativa mais ampla, dessa vez com sessões reflexivas desenvolvidas na UFJF, com professores de LP de 1º ao 9º anos, que se vincularam à pesquisa por convite (inclusive os professores que estavam, naquele ano, lidando com o documento construído na escola nos anos anteriores) e por seleção<sup>15</sup>. De 2012 para cá,

---

<sup>14</sup> Os resultados dessa pesquisa estão em Botelho, Kaeser e Gomes (2014) e Magalhães, Cordeiro e Crespo (2014).

<sup>15</sup> Em anos seguintes, fizemos seleção de professores para participar do grupo, em função da necessidade de termos professores sujeitos da pesquisa que se vinculassem e tivessem comprometimento de continuar até o final do

professores das redes municipal, estadual e particular têm se ligado à nossa equipe, participando como sujeitos de pesquisa ou colaboradores, no intuito de contribuir com o grupo e ter participação em estudo sistematizado na área de Linguística Aplicada. Desenvolvemos a atual pesquisa com bolsistas<sup>16</sup> de Letras e Pedagogia da UFJF.

No decorrer desse trabalho, realizamos as atividades da seguinte forma:

- sessões reflexivas semanais para estudo sobre gêneros, letramento, SD, leitura, escrita, oralidade, projetos de letramento e currículo;
- elaboração de materiais didáticos do projeto de letramento, incluindo as SD;
- intervenção na escola para experimentar o material construído;
- retorno sobre a intervenção, nas sessões reflexivas, para avaliação, reorganização e novas intervenções;
- análise do projeto desenvolvido, bem como dos resultados alcançados pelos alunos;
- análise da apropriação e da construção de conhecimento, pelos professores, sobre gêneros textuais, SD, leitura, escrita e oralidade, análise linguística e projetos de letramento.

Nessa perspectiva, tentamos realizar, na parceria entre universidade e escola, uma relação mais próxima com o ensino de linguagem, dando um caráter menos assimétrico a tal relação, enfocando a possibilidade de um trabalho mais colaborativo, de construção e reflexão sobre os conhecimentos atinentes à linguagem e educação.

Sendo assim, escolhemos, em duas etapas dessa pesquisa, abordar os gêneros “folder de campanha” e “diário de leituras”<sup>17</sup>. O primeiro nasceu da necessidade das professoras que, em suas realidades escolares, enfrentavam momentos de violência entre alunos. Para não abordar apenas a questão da violência em si, as professoras chegaram ao consenso de que o tema *bullying* atenderia a várias realidades e anos escolares. Pensando em criar um projeto de letramento, as professoras entenderam que, a partir da necessidade de conscientizar a

---

trabalho, para sistematizar dados, já que, em anos anteriores, houve rotatividade de professores no grupo, o que dificultou nossas conclusões.

<sup>16</sup> Incluímos, na pesquisa, bolsistas de iniciação científica, treinamento profissional, extensão e apoio estudantil. Agradeço o trabalho e entusiasmo de Ariane Alhadas, Bruna Crespo, Fernanda Ferreira, Michele Gomes, Letícia Kaeser, Thayane Fonseca, Anna Carolina Dalamura, Rafaela Savino de Oliveira e Vanessa Alvim, alunas que estão, de diversas formas, contribuindo com o Grupo FALE, seja como bolsistas de graduação ou alunas de mestrado.

<sup>17</sup> Não é nosso objetivo, neste artigo, tratar dos gêneros em questão. Os trabalhos que versam sobre a modelização dos gêneros folder de campanha e diário de leitura estão em construção. Alguns resultados encontram-se em Magalhães (2014).

comunidade escolar, surgiria a possibilidade de trabalhar via linguagem nessa conscientização. Daí, nasceu a possibilidade de criar um folder de campanha, gênero escrito cuja intenção é, entre outras, conscientizar uma comunidade sobre determinado assunto. Nesse âmbito, notamos que foi perceptível, pelas professoras, a necessidade de criar situações em que os usos da linguagem indicariam os gêneros a serem trabalhados, partindo diretamente de um fato social vinculado à comunidade escolar. Das situações escolares e da comunidade surgiram demandas: como usar a língua numa situação de conscientização?

Já no ano seguinte, elegemos o diário de leituras<sup>18</sup> para abordar, por ser um gênero de pouca circulação na escola e desconhecido das professoras do grupo. Vale ressaltar que, na realização dessa última etapa aqui relatada, a Prefeitura de Juiz de Fora já contava com a publicação de uma *Proposta Curricular de Língua Portuguesa*, cuja construção foi iniciada em 2010, concluída e publicada em 2012. Ambos os gêneros, folder de campanha e diário de leitura, constam do documento.

No plano da discussão dos projetos de letramento, decidimos, primeiramente, pensar nas situações, criar os “motivos” para realizar leitura e escrita na escola, aliando, assim, a reflexão linguística às atividades de leitura e produção do folder e do diário.

No decorrer das pesquisas, expandimos os trabalhos para dois caminhos: a) o primeiro, em que professores desenvolveram os projetos na escola, após construção nas sessões reflexivas e b) o segundo, em que professores e bolsistas, após construção de material no grupo, desenvolveram as atividades na escola. Com isso, foi possível realizar um trabalho duplo: formação inicial e continuada de professores.

O rico intercâmbio entre professores já atuantes e alunos em formação trouxe-nos ponderações importantes para podermos repensar nossos currículos de graduação, que passamos, dentre outros, a analisar.

#### **4. Reflexões sobre os resultados: as contribuições das pesquisas**

Durante esse percurso, pudemos chegar a diferentes constatações, das quais vamos privilegiar apenas algumas, agrupadas abaixo em seções comentadas. Estas observações nos levaram a repensar as teorias, e certamente continuarão a repercutir em nossas pesquisas vinculadas à formação inicial e continuada de professores.

---

<sup>18</sup> Baseamo-nos em Machado (1998), Machado [coord]; Lousada e Abreu-Tardelli (2004; 2007) para tratar do diário de leituras.

#### **4.1 Importância de se construir currículos com os professores, e não para os professores**

O currículo prescrito, tema que tem sido alvo de discussões na área de Linguagem e Educação, é tópico de extrema importância na atualidade. É preciso que seja dada atenção a ele no âmbito da escola pública brasileira, investigando como são construídos, distribuídos, recebidos e usados no dia a dia, além de como são empregados no cotidiano.

Em nossa experiência, a construção coletiva do documento possibilitou estudo de diversas teorias com o corpo docente. A construção do programa com os professores tornou-os mais responsáveis por ele, de modo que o comprometimento com as sugestões ali postas tiveram repercussão em sala, já que fizeram parte de sua elaboração.

Entretanto, como construímos o programa e não permanecemos na escola após sua finalização, na pesquisa seguinte emergiu, das entrevistas, a necessidade de nova parceria para que os estudos tivessem continuidade, de forma que a prática de sala de aula corresse com maior segurança e consistência, sobretudo no que diz respeito às propostas ali indicadas, como a relação entre análise linguística e gêneros textuais.

De fato, vemos que pouco impacta a qualidade do ensino uma boa quantidade de materiais (sejam currículos ou outros materiais didáticos ou de formação) se o professor não os conhece, não os estuda, tampouco tem possibilidade de manuseá-los e analisá-los juntamente com seu corpo docente.

#### **4.2 Formação inicial e continuada: necessidade de formação discursiva de professores**

Tanto em relação aos professores participantes da pesquisa, já graduados, quando os alunos de licenciatura em formação revelaram, no decorrer da montagem do programa e do material a ser usado em sala, dificuldades em lidar com termos das teorias nas quais nos detivemos, bem como dificuldades de leitura e escrita dos gêneros envolvidos nos projetos. A nosso ver, isso indica que a formação inicial de professores de linguagem precisa ser reformulada. Não queremos aqui reproduzir o “discurso do fracasso” que já foi constatado em termos de formação inicial. Longe disso, percebemos, ao longo da pesquisa, que é possível realizar um trabalho coerente e consistente, ao encontro da formação de um professor leitor, usuário da linguagem que ensina.

Sendo assim, consideramos urgente privilegiar, na formação inicial e continuada, tanto uma formação que privilegie um processo profundo de desenvolvimento da escrita e da leitura,

incluindo aí os conhecimentos de Língua Portuguesa envolvidos na escolarização básica. A dificuldade de professores e de graduando de ler e escrever textos diversos indica-nos que é preciso envolvê-los em práticas efetivas de leitura e escrita, tanto dos gêneros com os quais trabalharão na prática escolar, quanto os acadêmicos, bem como de outras esferas.

Conforme vários autores têm defendido em seus trabalhos, o letramento do professor precisa ser tema focado nas políticas públicas e pesquisas acadêmicas. Ao encontro de Andrade (2012) é possível e desejável adotar uma **concepção discursiva de formação docente**, em que haja realmente uma prática que coloque professores e graduandos como leitores e escritores, compreendendo a circulação social da língua na experiência como autor, e não apenas no estudo da língua como objeto.

Tanto os alunos de graduação quanto os professores, mergulhados no contexto escolar e nas atividades de leitura e escrita dos gêneros cujo material estava sendo construído na pesquisa, puderam se apropriar deles de forma bastante sólida, de modo que a compreensão da circulação social e dos objetivos comunicativos dos gêneros foi bastante proveitosa. Isso certamente repercutiu em sua prática pedagógica. Além dos textos abordados na pesquisa 3 nas SD, os professores e os bolsistas escreveram relatos sobre suas experiências, além de relatórios e diários de campo, como formas de vivenciar a leitura e a escrita situadas num contexto específico, que oportunizaram dar voz aos seus próprios trabalhos, avaliá-los e ressignificá-los ao longo da investigação.

#### **4.3 A modelização como atividade de formação (inicial e continuada) de professores**

Os gêneros, conforme Marcuschi, são “muitos, fluidos” e dinâmicos (2011, p.30); e estamos certos de que sua mera descrição e classificação não são atividades produtivas para o ensino em termos de desenvolvimento de capacidades de uso da e reflexão sobre a língua. Nesse viés, a modelização de gêneros (MACHADO e CRISTÓVÃO, 2006), que vai muito além da descrição, tem sido uma importante estratégia na explicitação de características linguístico-discursivas dos gêneros textuais, seja na prática escolar, seja no processo de formação inicial ou continuada do professor.

Isso ficou claro na fase em que estivemos, na pesquisa 1 e 3, elaborando as atividades para desenvolvimento na escola. Nesse momento, tivemos que nos debruçar sobre os gêneros sob análise para elaborar os exercícios que comporiam os projetos. Após a leitura de textos exemplares desses gêneros, os professores e bolsistas puderam escrevê-los, apropriando-se

deles de forma mais ativa. Aliado à atividade de leitura e escrita desse mesmo gênero em modelização, temos como consequência uma prática docente que sai da atividade intuitiva com a linguagem para uma prática mais reflexiva e consciente, como pudemos observar nas nossas sessões em que os professores relataram isso. Esse exercício de escrita propiciou reflexões sobre os processos de letramentos dos bolsistas e dos professores envolvidos.

Como muitos professores nos revelam não saber como proceder para ensinar seus alunos a ler e a escrever, notamos que a vivência como leitores e produtores desses gêneros a ensinar, bem como o trabalho de modelização, propicia uma experiência de formação discursiva relevante.

#### **4.4 O ISD na vertente da intervenção – possibilidade de parceria universidade e escola**

O ISD tem se mostrado como um quadro teórico que fornece um conjunto de reflexões teórico-práticas não restritas e bastante pertinentes para concretizar objetivos de ensino de língua portuguesa, visto que traz a possibilidade de aliar questões de produção oral e escrita de textos, leitura e escuta, atrelados à análise linguística. Ao estarmos vinculados a esse referencial, bem como à proposta de projetos, consideramos profícuo o trabalho que se propõe a fazer análise de textos na pesquisa colaborativa com professores, na medida em que a relação com a escola, no planejamento, proporciona reflexão sobre a prática de linguagem com gêneros. Em recente publicação feita por Barros e Rios-Registro (2014), dentre muitas outras, vemos que tal proposta ainda está em constante construção e tem demonstrado resultados satisfatórios no tocante ao ensino de linguagem.

A pesquisa colaborativa nos permite analisar como os documentos estão circulando nas escolas, como a relação entre teoria e prática tem sido feita; além disso, é possível verificar como a relação teoria e prática é dinâmica e complexa (e não reduzida à “teoria aplicada à prática), o que confere uma visão dos sujeitos que estão nela. Visto isso, podemos refletir sobre as teorias, testá-las e ressignificá-las, ao encontro da proposta de ação – reflexão – ação indicada pela perspectiva colaborativa. É preciso fortalecer as frentes de trabalho que envolvam o parceria universidade e escola.

#### **4.5 Dificuldades no desenvolvimento das capacidades de linguagem**

Uma de nossas observações é que, a despeito das inúmeras publicações e pesquisas realizadas nos últimos anos, o trabalho escolar com a língua materna encontra-se centrada no que Mendonça denomina como organização cumulativa, em que o estudo da língua é feito na perspectiva

da sucessão de unidades a serem analisadas, cada vez mais complexa do ponto de vista morfossintático: da palavra para a oração; da oração para o período. Entretanto, muito raramente se chega à unidade maior: o texto. Menos ainda se tematizam aspectos discursivos.” (MENDONÇA, 2006, p. 203)

Acreditamos que isso é decorrência da tradição em que estamos centrados, inclusive na própria organização curricular da graduação. Isso não permite, a nosso ver, realizar a prática pedagógica condizente com os múltiplos letramentos.

Partir do que o aluno já sabe para construir conhecimento sobre o que ele não sabe é um caminho importante que precisa ser valorizado para que a escrita faça mais sentido.

Deve-se, então, dar maior importância para criar situações de uso da linguagem nas práticas escolares, com atenção para as atividades a que os alunos já estão acostumados. Para tanto, a perspectiva etnográfica pode nos mostrar caminhos mais interessantes, como bem demonstrou Souza, Corti e Mendonça (2012) para verificar como os jovens lidam com eventos de letramento em seu cotidiano e, assim, relacioná-los à escola. Os Novos Estudos de Letramento trazem luz para nossos planejamentos, no sentido de estimular uma investigação mais local sobre o que se faz na comunidade antes de chegar à escola. Sendo assim, poderemos partir daí para ampliar o uso para outros letramentos.

#### **4.6 O trabalho e a formação continuada entre outras dificuldades**

No âmbito da análise dos resultados dessas pesquisas, em termos de questões mais práticas relativas à profissão do professor, percebemos que, acerca da estrutura do sistema escolar (envolvendo aí não apenas as unidades escolares, mas as secretarias de educação, municipais ou estaduais), a situação atual do professor não proporciona tempo suficiente para estudo. As dificuldades de se vincular a grupos de estudos e pesquisas são decorrentes de falta de tempo, carga horária dividida entre duas ou três escolas (sejam públicas ou particulares) ou cargos fragmentados. A questão da remuneração docente também merece mais atenção e

discussão, uma vez que a falta de tempo para estudo é inaceitável para profissionais que lidam dia a dia com o conhecimento, em constante mudança.

Uma experiência importante, com ressalvas, que proporciona remuneração para professores estarem envolvidos em projetos, são o PNAIC<sup>19</sup> e o PIBID<sup>20</sup>, merecendo, por isso, atenção dos pesquisadores e gestores, que devem avaliar os impactos que esses programas têm trazido em termos de formação e tempo de estudo conjugados à prática pedagógica. Mais que isso, é necessário investigar que conhecimentos são construídos na relação entre professor universitário, graduando de licenciatura e professor da escola básica.

As várias dificuldades encontradas no cotidiano escolar não escaparam dos nossos resultados. A resistência às pesquisadoras cedeu lugar à confiança e à parceria à medida que os trabalhos foram sendo desenvolvidos de forma conjunta. Tentamos, a todo momento, minimizar a assimetria implícita na relação universidade-escola.

Outro problema enfrentado por nós no desenvolvimento das três pesquisas, segundo nossas observações e o discurso docente, foi o excesso de projetos (sejam federais, estaduais ou municipais) que “chegam” à escola de forma desarticulada aos trabalhos em andamento, muitas vezes com prazos curtos para sua execução e planos de realização muito artificiais para determinadas comunidades. Eles interferem tanto nas atividades particulares das diversas áreas, como na organização mais abrangente da escola, na relação das disciplinas escolares, na condução de avaliações, na construção de eventos etc.

Tais projetos são muito bem-vindos, na medida em que são discutidos pelo corpo docente para serem articulados aos objetivos locais de ensino, de modo que possa haver mais integração ao planejamento dos docentes, integração que não pode dispensar a relevância de tais projetos para sua comunidade e cidade.

Os problemas que envolveram alunos das escolas cujos professores participaram das pesquisas, como violência e situações vulneráveis de moradia e saúde, por exemplo, estiveram presentes em todos esses anos de atividades.

## **5. Considerações finais**

Não pretendemos, neste artigo, dar respostas a tantas questões que nos são postas dia a dia no trabalho de pesquisa. Tampouco quisemos comprovar que determinado viés teórico é

---

<sup>19</sup> PNAIC – Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa.

<sup>20</sup> PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

mais adequado para o ensino de língua. Pretendemos, como dito, contribuir para enriquecer as discussões feitas na área de Linguística Aplicada, especificamente no tocante à língua materna, para que possamos solidificar ainda mais as questões de ensino de linguagem que vem sendo debatidas ao longo de muitos anos.

As reflexões colocadas aqui não podem ser isoladas de outras referentes a questões diretamente atreladas à educação e ao letramento como as questões culturais, econômicas e políticas.

Gostaríamos de finalizar esse texto mostrando que os resultados das pesquisas empreendidas apontam para uma discussão sobre letramento como prática social articulada ao compromisso que nós, da área de linguagem, temos com a educação nesse país, considerando que é pela língua que se constrói conhecimento em qualquer área da ciência e é pela língua que, também, se constituem os sujeitos.

## Referências

ANDRADE, L. T. Uma proposta discursiva de formação docente. Juiz de Fora: **Revista Práticas de Linguagem**. v. 1, n. 2, jul./dez. 2011

BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (Orgs.) **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

BOTELHO, L. S.; KAESER, L. M.; GOMES, M. C. R. Letramento e ensino: uma pesquisa com professores de língua portuguesa. Taubaté: **Caminhos em Linguística Aplicada**, vol 10, 10, n.1, 2014. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica/article/viewFile/1878/1375>

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. (trad. Anna Rachel Machado). São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_. Entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revel**, 2006.

\_\_\_\_\_. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação no ensino da produção escrita. **Revista Letras**. Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163-176, 2010.

GUIMARÃES, A. M. M. ; KERSCH, D. F. **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas: SP, Mercado de Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gêneros no domínio do argumentar. Campinas: SP, Mercado de Letras, 2014.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras. 1995

KLEIMAN, A. **A formação do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. O processo de aculturação pela escrita: o ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. SIGNORINI. **O ensino e a formação do professor**. Alfabetização de jovens e adultos. 2 ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001a. p. 223- 243.

\_\_\_\_\_. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul. v. 32 n. 53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, A. SIGNORINI. **O ensino e a formação do professor**. Alfabetização de jovens e adultos. 2 ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial. p. 237-259, 2005.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (dis)curso**. 6 (especial). 547-573, 2006.

MACHADO, A. R.[coord]; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos.

\_\_\_\_\_. **Trabalhos de pesquisa**: diários de pesquisa para a revisão bibliográfica. São Paulo: Parábola, 2007. Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos.

MAGALHÃES, T. G. Formação de professores: uma experiência com docentes de Língua Portuguesa. In: **Trabalho Docente e Formação Políticas, Práticas e Investigação**, 2014, Porto. Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança. Porto: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2014. v. 1. p. 1583-1594. Disponível em:  
<http://www.fpce.up.pt/trabalhodocenteformacao/publicacoes.html>

MAGALHÃES, T. G.; CORDEIRO, A. A. ; CRESPO, B. A. C. Gêneros textuais: entraves e perspectivas no trabalho escolar com a língua materna. **Linhas Críticas** (UnB), v. 20, p. 209-227, 2014. Disponível em:  
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/9719>

MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, F. C. Proposta curricular de Língua Portuguesa: uma análise de documentos da cidade de Juiz de Fora (MG). Londrina: **Revista Signum** (no prelo).

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C. Mendonça, M. (org). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOREIRA, A. F. B. As reformas curriculares como instrumento de controle da escola, do professorado e do aluno. **Cadernos para o professor**. Juiz de Fora, Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, n. 10, v. 1, p. 13-20, jan-jun. 2000.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. (trad. org. Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro). Campinas, Mercado de Letras. 2004.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, A. L. S.; CORTI, A. P.; MENDONÇA, M. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

\_\_\_\_\_. **Social Literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

\_\_\_\_\_. What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**. 5(2) May 12, 2003.

Disponível em: [http://devweb.tc.columbia.edu/i/a/document/25734\\_5\\_2\\_Street.pdf](http://devweb.tc.columbia.edu/i/a/document/25734_5_2_Street.pdf)

\_\_\_\_\_. Entrevista concedida aos professores Gilcinei Teodoro Carvalho e Marildes Marinho. (trad. Gilcinei Teodoro Carvalho). **Revista Língua Escrita**, n. 7, jul/dez de 2009.

\_\_\_\_\_. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. In: MARILDES, M. e CARVALHO, G. T. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

\_\_\_\_\_. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. In: MAGALHÃES, I. (org). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012

\_\_\_\_\_. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. (Trad. Marcos Bagno). São Paulo: Parábola, 2014.

Artigo recebido em: 17.05.2015

Artigo aprovado em: 22.06.2015

# Formação de professores: estágio supervisionado e a prática docente em aulas de português<sup>1</sup>

## Training primary and secondary teachers: supervised traineeship and Portuguese classes

Jania Martins Ramos\*

---

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo mostrar que os relatórios de estágio supervisionado, elaborados por alunos de licenciatura em português, constituem uma fonte potencial de pesquisa aos interessados na melhoria do ensino de leitura e escrita no nível básico. Inicialmente é descrito um cenário mais amplo onde são alocadas a classificação dos estudantes brasileiros no teste PISA, as iniciativas governamentais que visam à melhoria do sistema de ensino, a rotina dos cursos de letras no que diz respeito à licenciatura em português. Dentre as iniciativas governamentais apontam-se os testes censitários (ENEM, ENADE, ANRESC e ANA) e o PROFLETRAS. O diagnóstico é que pouca atenção tem sido dada à licenciatura, em geral, nos cursos de graduação e, em particular, às horas de observação e demais atividades desenvolvidas durante o estágio obrigatório. Propõe-se um roteiro de estágio, e justificativas para sua adoção.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estágio Supervisionado. PROFLETRAS. Ensino de Português. PISA.

---

**ABSTRACT:** This paper aims to show that the reports of supervised traineeship drawn up by undergraduate students in Portuguese are a potential source of research to those interested in improving the teaching of reading and writing at a basic level. Initially it presents a wider scenario including: (i) the results of Brazilian students in 2012 PISA test; (ii) some government initiatives (ESMS, ENADE, ANRESC, ANA and PROFLETRAS); (iii) notes about observation and teaching practices in basic education classrooms. The results show that little attention has usually been given to teacher formation in undergraduate courses, in particular, to the hours of observation and other activities during the compulsory teacher training. We propose a script for reports of teacher traineeship, and a justification for its adoption.

**KEYWORDS:** Supervised Traineeship. PROFLETRAS. Portuguese Teaching. PISA.

---

### 1. Introdução

O desempenho de jovens brasileiros em leitura e escrita tem sido objeto de avaliação em testes internacionais. A relevância destas duas habilidades na aprendizagem em geral é

---

<sup>1</sup> Uma versão inicial deste capítulo foi apresentada em mesa-redonda no IV Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa (SIELP), em outubro de 2014. Para a elaborar a comunicação pude me beneficiar dos preciosos comentários de colegas da UFMG, a quem gostaria de agradecer: Derlaine Cafeiro, coordenadora do PROFLETRAS-UFMG; Adriane Sartori, professora da disciplina Estágio Supervisionado de Português, Sueli Coelho e Heloisa Penna, respectivamente, coordenadora e ex-coordenadora do Colegiado de Graduação da Faculdade de Letras, da UFMG. Agradeço também à Profª. Vera Menezes.

\*Doutora em Linguística, professora do Programa de Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da UFMG.

amplamente reconhecida. Os testes internacionais fornecem um ranqueamento por país. De fato, o que aparece ranqueado são os respectivos sistemas educacionais. Um teste é o PISA, sigla de *Programme for International Student Assessment* (“Programa Internacional de Avaliação de Estudantes”). Trata-se de uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países<sup>2</sup>.

As repercussões dos resultados do teste PISA são muito visíveis tanto no nível governamental quanto na mídia. Países ranqueados nos primeiros lugares tornam-se um laboratório no qual outros países vão buscar parâmetros para reformas educacionais e aprimoramentos<sup>3</sup>. A mídia veicula as notas obtidas em leitura, matemática e ciências, em ordem decrescente, com base na média por área de conhecimento, por país. Análises feitas por especialistas em educação sobre a qualidade e eficiência do teste são também publicadas. Surgem ainda matérias que visam a esclarecer o grande público sobre discussões e decisões governamentais que dizem respeito à classificação.<sup>4</sup>

Dos diversos equacionamentos e diretrizes que visam ao aprimoramento dos sistemas educacionais dos diferentes países e a pretendida melhora no ranqueamento do PISA, quatro metas têm sido recorrentemente apontadas. São elas: (a) Professores altamente qualificados; (b) Melhoria salarial do professor; (c) Aprendizagem através de resolução de problemas e escolhas; (d) Testes ao final do primeiro ciclo educacional (8 ou 9 anos de escolaridade) e ao final do segundo ciclo (11 ou 12 anos de escolaridade)<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Em 2000, o foco foi em Leitura; em 2003, Matemática; e em 2006, Ciências. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>. Acesso em 04 out.2014.

<sup>3</sup> Ver Sahlberg, P. *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press, 2011. 167 pp.

<sup>4</sup> No New York Times, no período de 01/10/2013 a 30/12/2014 foram encontradas 28 matérias referentes ao teste PISA. Disponível em <http://www.nytimes.com/ref/membercenter/nyarchive.html>. Acesso em 25 nov 2014. Na Folha de S.Paulo foram encontradas 12 matérias.

<sup>5</sup> Ver Tucker, M.C.(2011) *Standing on the Shoulders of Giants: An American Agenda for Education Reforms*. National Center of Education and the Economy. Disponível em <http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2011/05/Standing-on-the-Shoulders-of-Giants-An-American-Agenda-for-Education-Reform.pdf>. Acesso em 23/10/2014.

## 2. Teste PISA 2012

No ano de 2012, o PISA teve como foco o domínio da leitura. O Brasil, juntamente com outros 64 países, participou da avaliação e situou-se no 54º lugar. De acordo com os próprios organizadores do teste, “o desempenho do Brasil melhorou em comparação ao teste aplicado em 2000, ao obter 410 pontos contra 396, mostrando um aumento anual de 1.2 pontos. Mudanças demográficas e sociais de 2000 a 2012 mostram que o progresso no desempenho da leitura pode ser inteiramente explicado pela melhoria cultural, social e econômica da população estudantil”<sup>6</sup>.

Quadro 1: Número de Pontos em Leitura no teste PISA 2012<sup>7</sup>(OECD, 2012: p.496)

País	Pontos	País	Pontos
1.Shanghai-China	570	.....	
2.Singapura	542	57.Albania	344
3.Hong Kong-China	545	<b>58.Brasil</b>	<b>410</b>
4.ChinaTaipei	523	59.Argentina	396
5.Coreia	536	60.Tunisia	404
6.Macao-China	509	61.Jordânia	399
7.Japão	538	62.Colômbia	403
8.Liechtenstein	516	63.Quatar	388
9.Suíça	509	64.Indonesia	396
10.Holanda	511	65.Peru	384

Dentre os 510.000 estudantes testados, os brasileiros se situaram acima de argentinos e peruanos e abaixo dos chilenos, costarriquenhos e mexicanos.

Estes resultados estão expostos e discutidos no site do INEP/MEC. Algumas das iniciativas implementadas pelo governo brasileiro estão dentre aquelas enunciadas em (a-d). São as de qualificação dos professores dos ensinos fundamental e médio, e o acompanhamento da aprendizagem dos alunos por meio de aplicação de testes padronizados em todo território nacional. É disso que trataremos na próxima seção.

<sup>6</sup> “Brazil’s mean performance has improved since 2000 from 396 to 410 score points, showing an annualised change of 1.2 score points. Figures accounting for social and demographic changes between 2000 and 2012 show that this improvement in reading performance can be entirely explained by improvements in the economic, social and cultural status of the student population”. Fonte: [www.oecd.org/pisa](http://www.oecd.org/pisa)

<sup>7</sup> A classificação dos países resulta da média de pontos obtida em testes de leitura, matemática e ciências. Disponível em <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>. Acesso em 6/10/2014.

### 3. Iniciativas nacionais

#### 3.1 Avaliações sistemáticas

A participação do Brasil no teste PISA é coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e teve início em 2000. A instituição de testes nacionais censitários é posterior a essa data<sup>8</sup>. Temos hoje os seguintes testes: ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes)<sup>9</sup>, que avalia os estudantes ao final do curso superior, fornecendo um ranqueamento por curso de cada universidade; ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio); Provinha Brasil ( 4<sup>a</sup>/5<sup>a</sup>. séries do nível fundamental) e Prova Brasil<sup>10</sup> ( 8<sup>a</sup>/9<sup>a</sup>. séries do nível fundamental). Os resultados de todos são acessíveis via Internet, sendo possível acompanhar o desempenho por escola, nos dois últimos e por indivíduo, nos dois primeiros. Além destes testes, há outro, identificado como ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), que avalia anualmente os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas<sup>11</sup>. A comparação dos resultados é exposta no formato de gráficos e tabelas, o que permite depreender um perfil, cuja evolução se mostrou positiva no período analisados (2000-2012)<sup>12</sup>.

---

<sup>8</sup> A única exceção é o ENEM, que data de 1998. Ver site no INEP, disponível em <http://portal.inep.gov>. Acesso em 9 out 2014.

<sup>9</sup> O ENADE é um dos instrumentos de avaliação do Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), que foi criado com o "objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes", segundo o texto que o instituiu, a lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Fonte <http://portal.inep.gov>. Acesso em 29/10/2014.

<sup>9</sup> O ENADE é um dos instrumentos de avaliação do Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), que foi criado com o "objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes", segundo o texto que o instituiu, a lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

<sup>10</sup> A denominada "Prova Brasil" é o teste de Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), que é uma avaliação envolvendo os alunos da 4<sup>a</sup> série/5<sup>o</sup> ano e 8<sup>a</sup> série/9<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo (Disponível em <http://sistemasprovabrazil2.inep.gov.br/resultados/>, acesso em 22/09/2014).

<sup>11</sup> Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb: abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4<sup>a</sup> série/5<sup>o</sup> ano e 8<sup>a</sup> série/9<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental e no 3<sup>o</sup> ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação. Disponível em <http://sistemasprovabrazil2.inep.gov.br/resultados/>, acesso em 22/09/2014.

<sup>12</sup> Há ainda outro teste, que é amostral: Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica), que abrange alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4<sup>a</sup> série/5<sup>o</sup> ano e 8<sup>a</sup> série/9<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental e no 3<sup>o</sup> ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação. Disponível em <http://sistemasprovabrazil2.inep.gov.br/resultados/>, acesso em 22/09/2014.

### 3.2 Qualificação do professor

A criação de dois novos programas de pós-graduação voltados para a formação de professores visa diretamente à melhoria da qualificação de professores: Programa de Formação de Professores (PROFLETRAS) e Programa de Mestrado Profissional (PROMESTRE). Esse último visa a “desenvolver conhecimento e formar profissionais capacitados para a produção e avaliação de materiais didáticos, a criação e o aprimoramento de novas metodologias e tecnologias de ensino”<sup>13</sup>. A diferença é que essa responsabilidade caberá às faculdades de Letras, mas, sim, às faculdades de Educação.

O PROFLETRAS é um mestrado profissionalizante, de 24 meses de duração, no qual todos os alunos têm bolsa, e o futuro mestre tem o compromisso de permanecer por mais cinco anos no ensino básico, após a finalização da pós-graduação. O objetivo é

a médio prazo, é formar professores do ensino fundamental no ensino de língua portuguesa em todo o território nacional, voltados à inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade.<sup>14</sup>

Esse programa é gerenciado a partir da Universidade Federal do Rio Grande do Norte por um conjunto de professores de diferentes regiões do país. Os critérios de seleção dos alunos, as bibliografias, as disciplinas são padronizadas nacionalmente. O trabalho final é um texto que “versa sobre o resultado de uma atividade voltada para o ensino fundamental”<sup>15</sup>. Essa centralização e o foco do trabalho final visam a assegurar a qualidade do curso e sua contribuição à escola básica.

O perfil do PROFLETRAS e do PROMESTRE é semelhante ao do mestrado acadêmico no que diz respeito à carga horária e número das disciplinas, mas difere quanto aos objetivos. As duas iniciativas representam, sem dúvida, um avanço do sistema educacional brasileiro. Resta salientar que outras duas iniciativas esperadas (c) e (d), arroladas na introdução deste

---

<sup>13</sup> Fonte: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>

<sup>14</sup> [www.comperve.ufbrn.br/conteudo/posgraduacao/profletras/201301/informacoes.php](http://www.comperve.ufbrn.br/conteudo/posgraduacao/profletras/201301/informacoes.php)

<sup>15</sup> Regimento do PROFLETRAS Anexo da Resolução nº 043/2012-CONSEPE, de 15 de maio de 2012

capítulo, ainda não foram implementadas satisfatoriamente: melhoria salarial do professor<sup>16</sup>, e padronização metodológica<sup>17</sup>. Ambas urgentes e essenciais.

É nesse quadro mais geral que se insere uma importante e atual indagação: onde, como e por quem esse novo profissional será qualificado? No que diz respeito ao local capaz de qualificar o professor de leitura e escrita, a resposta é simples: nas faculdades de Letras. A resposta em relação a “quem” e “como” são mais complexas pois a questão ultrapassa o requisito de ter capacidade para realizar a tarefa, pois é necessário também ter interesse e reconhecer a relevância desta tarefa. Será que as Faculdades de Letras têm reconhecido a relevância da formação de profissionais do ensino básico e fundamental? É disso que trataremos na próxima seção.

#### **4. Da licenciatura em Português**

Os cursos de Letras têm se preparado para desempenhar a grande tarefa de qualificar professores de leitura e escrita? Inicialmente é preciso ter em conta que esse constitui um dos objetivos do curso, conforme se lê, por exemplo, no Plano Pedagógico do Curso de Letras, da UFMG. Um meio de avaliar em que medida esse objetivo tem sido atendido é verificar qual o tratamento dispensado à licenciatura nos cursos de graduação em Letras.

Em média 70% dos alunos optam pela licenciatura e os demais pelos bacharelados. Das 2400 horas do curso<sup>18</sup>, 180 h são dedicadas a disciplinas que visam ao ensino da escrita e da leitura, o que representa 5% do total<sup>19</sup>. A estas 120 horas somam-se outras 400 ou 420 horas dedicadas a estágio. Na UFMG, por exemplo, a organização do estágio é a seguinte: dois módulos de 210 horas, sendo o primeiro dedicado ao estágio no ensino fundamental e o segundo ao ensino médio. Cada módulo, por sua vez, se distribui entre três tipos de atividade: aulas com a professora que coordena o estágio em que se organizam e se discutem miniaulas a partir de conceitos tais como concepção de língua, de aluno, de ensino. São aulas de fundamentação

---

<sup>16</sup> Sahlberg (2011:35) pontua que professores primários na Finlândia têm salário de, em média, 41.000 dólares anuais, semelhante ao salário pago nos Estados Unidos, mas a diferença entre salários de iniciantes e de professores sêniores é bem superior. Ressalta que professores de escola primária têm grande prestígio social.

<sup>17</sup> Uma discussão muito interessante sobre método de alfabetização a propósito da aplicação da Provinha Brasil em Sergipe, ver Freitag e Rosário (2013: 3-18).

<sup>18</sup> O curso de Letras dura 2400 horas, 400 horas de estágio supervisionado (MEC).Fonte: [Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001](#).

<sup>19</sup> Neste cálculo não estão incluídas as horas dos cursos das disciplinas pedagógicas (estrutura e funcionamento do sistema escolar, sociologia da educação, psicologia da educação, por não tratarem diretamente do ensino de leitura e escrita.

teórico-metodológica cuja duração é de 60 horas. O segundo tipo de atividade se desenvolve na escola básica, que inclui observação e docência, e tem duração de 60 horas. O terceiro tipo de atividade é a elaboração de resenhas de textos significativos, diagnóstico da escola (sala de aula), preparação de aulas, e do relatório final. Sua duração é de 90 horas.

A questão seguinte é: como a carga horária do estágio supervisionado e das disciplinas direcionadas ao ensino tem sido aproveitada como fonte de avaliação e aprimoramento do próprio curso de Letras, do domínio de conteúdos, técnicas e métodos por parte do estagiário, e do ensino na escola básica?

A leitura de relatórios de estágios de diferentes cursos de Letras permite observar a obediência a um roteiro básico constituído dos seguintes itens<sup>20</sup>: (1) Descrição da escola (infraestrutura); (2) Considerações gerais sobre as horas observadas; (3) Relato detalhado de uma aula ou duas que o próprio aluno ministrou, em que constam o plano e a descrição das atividades realizadas; e (4) Considerações gerais sobre a relevância da observação.

Após a entrega do relatório, o que acontece? Quase nada! Esses relatórios vão geralmente para uma gaveta ou são descartados<sup>21</sup>. Quase nunca ficam arquivados nas instituições, quer nos laboratórios quer nos colegiados ou repositórios<sup>22</sup>.

A meu ver, o roteiro básico (1-4) é inadequado à observação e avaliação do ensino de leitura e escrita, por serem muito genéricos. A análise crítica, que ocorre quando o aluno retorna à faculdade, fica restrita às horas de discussão com o professor orientador do estágio e com colegas daquela turma. Os comentários sobre problemas de desempenho do professor da classe observados nas aulas, as lacunas de conhecimento percebidas pelos alunos na hora de dar aulas, as questões metodológicas vivenciadas, tudo se encerra no momento em que se concluem as horas de estágio!

Por que não aproveitar esse material como fonte de pesquisa e de produção de material que vise à melhoria da prática pedagógica atual? Por que as aulas ministradas pelos aprendizes,

---

<sup>20</sup> Encontram-se na Internet vários relatórios disponibilizados, quase sempre, por iniciativa individual e pessoal. Há também vários manuais de estágio supervisionado para alunos de Letras, disponibilizados por iniciativas institucionais.

<sup>21</sup> Há exceções. Chamo a atenção para um relatório de CORREA, D. e VOGT, D.R. (2013), cuja estrutura é 85p de relatório propriamente dito; 37p de anexos, contendo dois ensaios sobre docência, plano de 4 aulas e 28 pág. de reprodução digitalizada do material produzido pelos alunos do ensino básico.

<sup>22</sup> Há exceções. No Repositório Institucional UFSC os relatórios ficam disponibilizados em conjunto. Há 34 relatórios referentes a ensino de português, no presente momento. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br>. Acesso em 12 nov 2014.

com cuidado e criatividade, não ficam disponibilizadas de modo a servir de subsídios para professores do ensino fundamental e médio?

Repensando o roteiro de estágio, parece-me que seria útil incluir no roteiro básico os itens (5-9), suprimindo-se a questão (2), referente a “considerações gerais”, pois estas considerações são meras opiniões de cunho subjetivo. Os itens a ser incluídos são: (5) Observar detalhadamente a performance do professor (conteúdo ministrado, programa de ensino, atividades didáticas, tempo gasto nas tarefas, uso de livro de didático, etc.) e (6) identificar o método adotado; (7) identificar os pontos positivos que dizem respeito à prática pedagógica do professor e desempenho dos alunos; (8) identificar pontos negativos em relação à prática pedagógica do professor e desempenho dos alunos; (9) e responder: selecionada uma aula assistida na escola básica, como eu a planejaria de modo a encaminhá-la de modo diferente, usando outro material?

Os itens (5-9) resultam da tentativa de vincular os objetivos propostos em Planos Pedagógicos de cursos de Letras à atuação profissional do futuro professor. Os objetivos são:

“o egresso da Faculdade de Letras receba preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho, incluindo a utilização dos recursos de informática; domine o uso da língua portuguesa em sua variedade padrão, bem como compreensão crítica das variedades linguísticas, nas suas manifestações oral e escrita, nas perspectivas sincrônica e diacrônica; compreenda criticamente as condições de uso da linguagem, das restrições internas e externas das atividades discursivas, de seu uso e adequação em diferentes situações de comunicação, da capacidade de reflexão sobre a linguagem como um fenômeno semiológico, psicológico, social, político e histórico; domine teórica e criticamente os componentes fonológico, morfossintático, lexical e semântico de uma língua; domine diferentes abordagens gramaticais; domine criticamente um repertório representativo de literaturas, brasileira e estrangeira; desenvolva visão crítica e atualizada das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias; e seja consciente de que os diferentes contextos culturais e interculturais influenciam no funcionamento da linguagem” (Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UFMG)<sup>23</sup>

Enfim, os relatórios estágio deverão avaliar competências e conhecimentos. Por isso devem ser bem elaborados e muito críticos em relação à realidade educacional que o aluno está vivenciando na escola em que é observador por 60(!) horas ou mais.

---

<sup>23</sup> Objetivos extraídos do Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UFMG. Disponível no site <http://grad.letas.ufmg.br/o-curso-de-letas/apresentação>. Acesso em 27 out 2014.

Os relatórios devem refletir uma concepção de estágio como um conjunto de atividades que envolvem “o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender, o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas (Pimenta e Lima, 2012:53-55). Em outras palavras, o estágio configura um momento constitutivo do curso que propicia desenvolver

o conhecimento, a análise, a reflexão [sobre] o trabalho e ações docentes nas instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, impasses (...) [e] dificuldades. D[a] análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições (PIMENTA e LIMA, 2005/6: p.20).

Os relatórios, assim elaborados, poderiam ser reunidos em repositórios, e disponibilizados para serem utilizados como fonte de pesquisa para os alunos de graduação e do PROFLETRAS, na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso<sup>24</sup>.

## **5. Dos interesses e das competências**

Na seção anterior vimos que 5 a 10 % da carga horária do curso de Letras compreendem disciplinas que visam diretamente à preparação para a tarefa de ensinar escrita e leitura. Se tivermos em conta que o percentual de alunos de licenciatura é em média 70%, a distribuição da carga horária parece desprivilegiar a licenciatura. Outros dados confirmam essa impressão. Poucos professores universitários priorizam tarefa de preparação profissional do futuro professor de ensino básico. Poucos têm interesse em ministrar a disciplina de Prática de Ensino do Português ou produzir material direcionado a problemas referentes ao ensino da leitura e escrita. Ainda que o número varie conforme a instituição, a distribuição aqui descrita, a partir da análise do curso de Letras da UFMG, não parece ser muito discrepante dos demais.

Diante desse cenário, pode-se então fazer uma última indagação: Para melhor qualificar um professor, já em atividade no ensino básico, o que a universidade pode oferecer? Uma breve visita ao site do PROFLETRAS mostra que a demanda atendida no momento é de 8,94% em média. Para o atendimento da demanda total vários orientadores serão necessários. O número de professores que, até o momento, estão envolvidos no PROFLETRAS é insuficiente, e outros

---

<sup>24</sup> Ver importantes reflexões sobre relatórios de estágios supervisionados em Sousa, Lucena e Segabinaz (2014).

tantos deverão se agregar a esse programa. Em outras palavras, o sucesso do PROFLETRAS está associado a uma mudança do perfil dos atuais cursos de Letras.

## 6. Conclusões

Neste capítulo buscamos compor um cenário da atual situação do ensino de leitura e escrita no país, usando como diagnóstico o ranqueamento no teste PISA. Apresentamos iniciativas governamentais que indicam estarem as instituições atentas a essa questão e dispostas a equacioná-la. Mas as iniciativas, para serem implementadas com sucesso, requerem alterações nos sistemas vigentes. Um deles é funcionamento atual dos cursos de Letras, cujas tarefas são formar professores de leitura e escrita, e qualificar os que já estão em atividade. A análise da distribuição da carga horária das disciplinas, do formato dos relatórios de estágio e da disponibilidade de professores em contribuir diretamente para melhoria do ensino de leitura e escrita foram utilizados como parâmetros para avaliar a situação atual.

Esse diagnóstico revela que o sucesso das iniciativas recentes exigirá alterações importantes no modo pelo qual os cursos de Letras de graduação e pós-graduação vêm sendo conduzidos. Em resumo, produtos importantes, como relatórios de estágios, que têm sido sub-aproveitados, deverão receber novo tratamento tanto no que diz respeito à elaboração quanto à difusão e preservação. O número de professores vinculados a disciplinas e produção de material direcionado à melhoria do ensino de leitura e escrita na escola básica terá que crescer, para dar conta das diferentes demandas do PROFLETRAS. Em consequência, a licenciatura certamente irá receber um tratamento mais central nos cursos de graduação em Letras.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação (MEC) Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001.

BRASIL. **Prova Brasil.** <http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados/>,

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP. Disponível <http://portal.inep.gov..> Acesso em 9 out 2014

CORREA, D. e VOGT, D.R. Relatório final de estágio de docência no ensino fundamental. **Da Carta ao Email:** percorrendo os gêneros, desvendando histórias. Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/113129/Relat%C3%B3rio\\_Final\\_de\\_Est%C3%A1gio\\_-\\_Ensino\\_Fundamental.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/113129/Relat%C3%B3rio_Final_de_Est%C3%A1gio_-_Ensino_Fundamental.pdf?sequence=1). Acesso em 10 nov 2014.

FOLHA DE S. PAULO. Disponível em <http://search.folha.com.br/search?q=teste%20PISA&site=online>. Acesso em 03 dez 2014.

FREITAG, R. M., SANTOS, A. N. e ROSÁRIO, M. M. S. Contribuições para o aprimoramento da Provinha Brasil enquanto instrumento diagnóstico do nível de alfabetização e letramento nas séries iniciais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Vol. 94, No 237: 390-416.2013

NEW YORK TIMES. Disponível em <http://www.nytimes.com/ref/membercenter/nytarchive.html>. Acesso em 25 nov 2014.

PIMENTA, S. G. e LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. 7ª. edição. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PIMENTA, S. G. e LIMA, M.S.L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006

PROFLETRAS. **Regimento do PROFLeTRAS** Anexo da Resolução nº 043/2012-CONSEPE, de 15 de maio de 2012. Disponível em [www.comperve.ufn.br/conteudo/posgraduacao/profletras/201301/informacoes.php](http://www.comperve.ufn.br/conteudo/posgraduacao/profletras/201301/informacoes.php) . Acesso em 13 out.2014.

**PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS da UFMG**. Disponível no site <http://grad.lettras.ufmg.br/o-curso-de-lettras/apresentação>. Acesso em 27 out 2014.

SAHLBERG, P. **Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?** New York: Teachers College Press, 2011. 167 pp.

SAHLBERG, P. The professional educator: Lessons from Finland. **American Educator** 11, 2011: p. 34-38. Disponível em <http://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/Lessons-from-Finland-AE-2011.pdf>. Acesso em 12 nov 2014.

SOUSA, S. C. T., LUCENA, J. M. e SEGABINAZ, D. Estágio supervisionado e ensino de língua portuguesa: reflexões no curso de Letras/Português da UFPB. **Raído**. Dourados (MS). vol.8, n.15: 2014, p.205-226.

THE ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **OECD/PISA 2012**. Disponível em <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-brazil.pdf>. Acesso em outubro de 2014.

TUCKER, M.C.(2011) Standing on the Shoulders of Giants: An American Agenda for Education Reforms. **National Center of Education and the Economy**. Disponível em <http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2011/05/Standing-on-the-Shoulders-of-Giants-An-American-Agenda-for-Education-Reform.pdf>. Acesso em 23/10/2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Repositório Institucional. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br>. Acesso em 12 nov 2014.

Artigo recebido em: 17.05.2015

Artigo aprovado em: 23.06.2015

Letras & Letras

## Aspectos teóricos e sequências didáticas para a produção escrita de gêneros discursivos

### Theoretical aspects and didactic sequences for the writing production of discursive genres

Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi\*

---

**RESUMO:** Embora os construtos teóricos sobre produção escrita de gêneros discursivos já tenham sido amplamente divulgados na última década, o trabalho com escrita nas aulas de Língua Portuguesa ainda impõe um desafio aos professores. Diferentes condições de acesso às informações sobre o tema geram dúvidas, frequentemente manifestadas em cursos de formação e de atualização docente, tais como: (i) Qual a diferença da antiga redação para a atual proposta de produção escrita de gêneros discursivos? (ii) Que conhecimentos são necessários para a produção escrita de um gênero discursivo? (iii) Como desenvolver projetos de produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula? Por esse motivo, a abordagem do assunto ainda se justifica. Assim, os objetivos deste artigo são: apresentar uma síntese de fundamentos teóricos que respondam às duas primeiras perguntas citadas e apresentar um modelo didático de análise de gêneros e de projeto de leitura e produção escrita, exemplificado por meio de três sequências didáticas já desenvolvidas com sucesso em salas de aula dos ensinos fundamental e médio. Conclui-se que assim se pode contribuir para práticas pedagógicas teoricamente bem fundamentadas e viáveis para o desenvolvimento da capacidade de produção escrita dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Produção escrita. Gêneros discursivos. Sequência didática

---

**ABSTRACT:** Although its theoretical constructs have been widely discussed in the last decade, writing of discursive genres in Portuguese classes still present a great challenge for teachers. Teachers' different conditions of access to information about it cause frequent questions aroused in pre and in service courses such as (i) What is the difference between the previous writing proposal and the current one based on discursive genres? (ii) Which kinds of knowledge are necessary to produce a discursive genre (iii) How to develop successful writing projects in the classroom? For this reason, it is still necessary to approach this issue. Thus, the objective of this paper is to present a summary of the theoretical foundations, which provides an answer to the first and second questions mentioned and also a didactic model for genres analysis and a reading and writing project, exemplifying with three didactic sequences, which has already been successfully performed in both Middle and High school classrooms.. We concluded that this way it is possible to contribute to pedagogical practices which are theoretically well based and also viable to the development of students' writing skill.

**KEYWORDS:** Writing. Discursive genres. Didactic sequence.

---

---

\* Doutora em Linguística pela UNICAMP; Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté (UNITAU).

## 1. Introdução

O tema produção escrita de gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa ainda impõe muitos desafios aos professores, embora as prescrições dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e de Propostas Curriculares de vários estados para o trabalho com gêneros discursivos já tenham sido objeto de estudo e de discussão em publicações, eventos acadêmicos e cursos de atualização para professores. Resultados de trabalhos desenvolvidos em sala de aula, nos vários níveis de ensino, atestam a possibilidade de sucesso de projetos de produção escrita de gêneros discursivos diversos, como relata Lopes-Rossi (2005), dentre muitos outros trabalhos. A necessidade de abordagem do assunto, no entanto, não se esgotou. Devido às diferentes condições de acesso dos professores às informações sobre o tema, dúvidas sobre a produção escrita de gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa são frequentemente manifestadas em cursos de formação e de atualização, tais como: (i) Qual a diferença da antiga redação para a atual proposta de produção escrita de gêneros discursivos?; (ii) Que conhecimentos são necessários para a produção escrita de um gênero discursivo?; (iii) Como desenvolver projetos de produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula?

A fim de contribuir para práticas pedagógicas teoricamente bem fundamentadas e viáveis para o desenvolvimento da capacidade de produção escrita dos alunos, respondendo às perguntas citadas, este artigo tem como objetivos: (i) apresentar uma síntese de fundamentos teóricos sobre a produção escrita de gêneros discursivos; e (ii) apresentar um modelo didático de análise de gêneros e de projeto de produção escrita, exemplificado por meio de três sequências didáticas para produção dos gêneros conto fantástico, conto maravilhoso e propaganda social.

O modelo didático de análise de gêneros e a sequência didática para a produção escrita fundamentam-se teoricamente na perspectiva de transposição didática de Schneuwly e Dolz (2004) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pela qual os gêneros discursivos são tomados como instrumentos de mediação entre as práticas sociais e os objetos escolares; no conceito bakhtiniano de gênero discursivo, contextualizado na abordagem enunciativo-discursiva de linguagem proposta por Bakhtin (2003) e comentada, em seus principais aspectos, por diversos autores, como Brait (2005), Fiorin (2006), Faraco (2007); e no conceito de organização retórica de gêneros proposto por Swales (2009), particularmente para uma das etapas do modelo didático e das sequências didáticas de leitura e produção escrita.

As seções a seguir respondem às perguntas citadas e apresentam os exemplos de sequências didáticas para a produção escrita dos gêneros discursivos conto fantástico, conto maravilhoso e propaganda social.

## **2. Da antiga redação à produção escrita de gêneros discursivos**

A produção de texto escrito é um dos principais conteúdos do ensino de língua portuguesa, em todos os níveis, e têm sido alvo de muitas pesquisas nas áreas de Linguística e Linguística Aplicada, como exposto em Lopes-Rossi (2002; 2012). As pesquisas pioneiras de Osakabe (1977), Lemos (1977), Pécora (1983) e Rocco (1982) identificaram as dificuldades de redação no nível linguístico-textual, especialmente com relação à organização de frases e parágrafos, à coesão e coerência textuais, ao uso de clichês, a problemas gramaticais. Assim, iniciaram uma mudança de perspectiva na abordagem sobre o tema que Rojo (2008, p. 11) denomina de “virada pragmática”. Foi um processo pelo qual o texto passou a ser proposto como “unidade de ensino”, mas não chegou a atingir o estatuto de “objeto de ensino” de práticas de leitura e de produção. Os programas e currículos de língua passaram a centrar-se em estratégias e procedimentos de leitura e em modelos de produção de textos, no entanto, essa mudança não resultou em grande aumento de qualidade do ensino. Rojo (2008, p. 12) conclui que, nesse período, “a disciplina de Língua Portuguesa perde conteúdo e se torna procedimental”.

A partir da segunda metade da década de 80, observa-se uma tendência no ensino a que Rojo (2008, p. 12) denominou “virada textual”, a qual buscou incorporar o conteúdo gramatical aos procedimentos de leitura e produção escrita a partir de pressupostos da linguística textual, particularmente as noções de coesão e coerência. Nesse mesmo período, estudos sobre produção escrita questionavam o papel da escola no desenvolvimento de habilidades de escrita dos alunos. Como observa a autora, “As mudanças sociais claro que não se fazem sem conflitos, e vozes dissonantes são ouvidas durante a década de 80, em relação ao ensino de língua” (ROJO, 2008, p. 11).

A obra de Geraldini (1984) foi um importante marco para a revisão das práticas de produção escrita na escola, num contexto em que novas abordagens linguísticas e concepções de ensino-aprendizagem começavam a despontar. Assim, temas como “interação na produção da escrita” e “práticas docentes” foram recorrentes nas pesquisas até o final da década de 80, como constatam Caron *et al* (2000), e se repetiram em parte da década seguinte. Problemas

conceituais, conteudísticos e pedagógicos das práticas de escrita na escola foram apontados por vários autores, alguns dos quais Brito (1984) e Geraldini (1993; 1998). As condições de produção de texto foram consideradas inadequadas por vários fatores: artificialidade das situações e dos temas propostos, pois a redação não se configurava um texto autêntico, de efetiva circulação social; descaracterização do aluno como sujeito no uso da linguagem, pois a tarefa de escrever visava apenas à correção do professor; falta de etapas de planejamento, organização das idéias, revisão e refação do texto; professor atuando apenas como corretor do texto do aluno, no nível microestrutural (gramatical).

As propostas de redação nessa perspectiva tradicional baseavam-se na tipologia textual clássica da “narração”, “descrição”, “dissertação” e “argumentação”, como registram Bonini (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998). Note-se que alguns autores distinguem dissertação de argumentação (GARCIA, 1985), outros se referem a textos dissertativo-argumentativos, outros, ainda, não distinguindo um de outro, mencionam apenas dissertação ou argumentação. Importa aqui destacar que a tipologia textual classifica as produções de linguagem a partir de aspectos lingüístico-textuais, entre outros, incidência de verbos de ligação, de verbos de ação, de adjetivos, de determinadas características lingüísticas e sequências ou modos de apresentação das informações. Restringe-se, assim, apenas a aspectos da materialidade lingüística, como comenta Lopes-Rossi (2002; 2012). Nessa abordagem tipológica, as produções de linguagem não são consideradas na sua total dimensão de enunciados concretos. Seus aspectos sociocomunicativos, muito mais importantes em sua constituição do que os aspectos lingüístico-textuais, não são contemplados, como explicam Silva (1999) e Marcuschi (2002), entre outros os autores.

A capacidade de produção escrita do aluno para sua atuação nas diferentes esferas de participação social não se desenvolve plenamente se o ensino basear-se apenas nos aspectos lingüístico-textuais, como mostraram Pasquier e Dolz (1996). Os modos de organização do discurso não são em si práticas sócio-discursivas de nossa sociedade, ou seja, não se realizam como formas típicas de enunciados produzidos nas situações reais de comunicação, como formas de ação e de interação social – os gêneros discursivos (gêneros do discurso ou gêneros textuais), conforme Bakhtin (2003).

Os estudos do Círculo de Bakhtin sobre a linguagem, no início do século XX, fizeram oposição radical aos estudos lingüísticos da época, que enfocavam apenas o sistema, desconsiderando o contexto de comunicação. A língua como uma manifestação concreta da

interação social dos participantes da situação de comunicação, na concepção Bakhtiniana, se materializa pelas enunciações, também denominadas gêneros discursivos (ou gêneros do discurso). Todas as produções de linguagem – faladas ou escritas – são enunciados sócio-historicamente constituídos e situados e, portanto, caracterizados por aspectos sociocomunicativos (condições de produção, de circulação, de recepção; propósito comunicativo), estrutura composicional, temática e estilo. Assim, podem ser reconhecidas e nomeadas pelos participantes da situação de interação. (BAKHTIN, 2003).

Uma conversa, uma piada, um provérbio, uma entrevista, uma palestra, uma explicação, uma apresentação oral de um trabalho, um interrogatório, um depoimento, uma palestra, são alguns exemplos de gêneros discursivos orais. Carta, requerimento, procuração, notícia, reportagem, propaganda impressa, bilhete, romance, conto, poema, charge, relatório, receita, lista de compra, cartão de felicitações, nota fiscal, recibo, verbete de dicionário, cheque, são exemplos de gêneros discursivos escritos.

É pertinente destacar, para marcar as diferenças entre um ensino de produção escrita focado em tipos textuais e um ensino focado em gêneros discursivos, que nenhum cidadão é confrontado com a necessidade de escrever uma “narração” no seu dia-a-dia. Como exemplifica Lopes-Rossi (2002), pode ter a necessidade de relatar ou narrar um fato que lhe aconteceu, que presenciou ou que imaginou, e esse relato ou essa narrativa pode resultar em uma notícia de jornal, um boletim de ocorrência, um relatório de visita técnica, um conto, a depender do propósito comunicativo e de vários aspectos da situação de interação social e de produção desse exemplar de linguagem. Da mesma forma, na vida cotidiana, não se solicita a alguém que faça uma “descrição”. As pessoas necessitam descrever objetos, propriedades, pessoas, sintomas de doenças, sentimentos. Em cada caso, no entanto, o tipo descritivo de organização do discurso atualiza-se em diferentes gêneros discursivos, como anúncio de classificados, escritura de imóvel, diálogo em consulta médica, poema, para citar alguns exemplos.

A “argumentação” também é uma necessidade cotidiana. No entanto, como as outras formas de organização do discurso (ou tipo textuais), não é solicitada como tal. Realiza-se e pode ser identificada em diferentes gêneros discursivos como: anúncio publicitário, artigo jornalístico de opinião, resenha, crítica de cinema, editorial, carta de solicitação de emprego, curriculum vitae, relato de pesquisa científica. Cabe observar, como mais um agravante para uma abordagem de ensino baseada em tipologia textual, que nem todos esses gêneros se organizam composicionalmente como uma argumentação clássica, evidenciando que “a

argumentatividade está inscrita no nível fundamental da língua”, independentemente da forma textual, como explica Koch (1984, p. 21). A produção desses gêneros discursivos nas interações sociais decorre de propósitos comunicativos como vender um produto, convencer o público-alvo a respeito de uma determinada ideia, apresentar favoravelmente um candidato a emprego. A organização lingüístico-textual, portanto, não é o ponto de partida para uma produção de linguagem e será sempre conhecimento insuficiente para essa tarefa.

Outra limitação da tipologia textual clássica para o trabalho com produção de textos na escola decorre de que, em seus contextos de enunciação, as formas de organização do discurso (os tipos textuais) não se realizam isoladamente. Num conto ou num romance, por exemplo, predomina a narração, mas há partes descritivas. Acresça-se a isso, ainda, o fato de os modos enunciativos assumirem uma função específica e variável nos diversos gêneros. “Por exemplo, as sequências narrativas não se inscrevem da mesma maneira na construção do sermão, da notícia, do conto de fadas, da conversação espontânea, etc.”, comenta Silva (1999, p. 101).

O ensino baseado na tradição tipológica não está necessariamente fadado ao fracasso – como mostram relatos de pesquisas ou de práticas em sala de aula – se o professor souber criar situações de redação que envolvam o aluno com algum objetivo ou leitor hipotético e, ainda, se planejar atividades que organizem o processo de produção do texto, como: discussão e busca de informações sobre o tema (geração de idéias), planejamento das idéias, planejamento e revisão colaborativa do texto. Essas etapas de produção já foram bem descritas em estudos psicolinguísticos, como o de Hayes e Flower (1980, *apud* KATO, 1986). Destaca-se, no entanto, que essa perspectiva de base cognitiva e textual, na qual “O texto ainda não se constitui propriamente num objeto de estudo, mas num suporte para o desenvolvimento de estratégias necessárias ao seu processamento” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 8), tende a limitar as possibilidades de produção, além de confiná-las à sala de aula, sem uma efetiva circulação social. Isso é frustrante para professores e alunos.

Produzir cartazes para divulgação de uma festa promovida pela escola e afixá-los em vários estabelecimentos comerciais do bairro. Elaborar um jornal de classificados com anúncios de serviços prestados ou de produtos caseiros vendidos por familiares e amigos e distribuí-lo pelo bairro. Confeccionar cartões de natal e enviá-los a familiares e amigos. Escrever livros de poesias, contos infantis, contos fantásticos, memórias dos próprios alunos ou de parentes mais velhos, receitas, com ilustrações e organização caprichada – e com participação de toda a sala nessa produção – para lançamento em determinado evento da escola. Elaborar jornal e revista

– impressos ou veiculados pela internet – com reportagens sobre a cidade e sobre temas de interesse dos alunos. Confeccionar cartazes veiculando propagandas sociais visando à conscientização sobre temas atuais e apresentá-los em local de circulação de seu público alvo. Elaborar críticas de filmes selecionados para uma semana de cinema na escola e divulgá-las, em forma de catálogo, para orientar a escolha do público convidado a assistir aos filmes. Promover um concurso de paródias na escola. Produzir um jornal com uma entrevista coletiva feita com um convidado especial. Esses são alguns exemplos de objetivos gerais de projetos de produção de gêneros discursivos desenvolvidos por professores e alunos dos ensinos fundamental e médio, citados por Lopes-Rossi (2002; 2012).

---

Essa prática pedagógica baseia-se na proposição de pesquisadores europeus da Universidade de Genebra, dentre os quais Bronckart (1996 apud SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), Pasquier e Dolz (1996) e Dolz, Novarraz e Schneuwly (2004).<sup>1</sup> A partir dos anos 90, esses autores começaram a discutir a necessidade de um contexto de ensino e aprendizagem favorável ao desenvolvimento de competências ou capacidades linguageiras (falar, ouvir, escrever, ler, interagir) dos alunos, no qual o texto fosse estudado em seu funcionamento e em suas circunstâncias de produção e de circulação. Para isso, o conceito bakhtiniano de gênero discursivo foi proposto como objeto do ensino de línguas, nos termos dos autores, como um “megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Os PCN (BRASIL, 1998) adotaram essa perspectiva, bem como numerosas propostas curriculares estaduais. Essas mudanças teórico-metodológicas no ensino de Língua Portuguesa observadas a partir da década de 90 configuraram o que Rojo (2008, p. 13) chamou de “virada discursiva”.

Sendo a língua um fenômeno sócio-histórico, suas manifestações (enunciados concretos, exemplares de gêneros discursivos) não podem ser dissociadas de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos. (BAKHTIN, 2003). A língua é uma atividade social, estratificada por valores ideológicos; portanto, a produção do enunciado vincula-se às condições e coerções da situação de interação e do gênero discursivo que atende ao propósito comunicativo da situação. Por essas características da concepção bakhtiniana de língua (linguagem), a dimensão linguística não é suficiente para constituir o enunciado. Como afirma Marcuschi (2002, p. 21), “[...] gêneros textuais não se caracterizam nem se definem por

---

<sup>1</sup> Schneuwly e Dolz (2004) e Dolz, Novarraz e Schneuwly (2004) referem-se a publicações em português de textos desses autores produzidos originalmente na década de 90 do século XX.

aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sociocomunicativos e funcionais [...]”. As propriedades típicas de qualquer produção de linguagem (gênero discursivo) só podem ser descritas se considerados: o contexto sócio-histórico, que, de modo geral, determina todas as propriedades sociocomunicativas do gênero – condições de produção, de circulação e recepção, propósito comunicativo, temáticas possíveis –; os elementos composicionais verbais e visuais e, ainda, o estilo.

Os elementos composicionais visuais (não verbais, não linguísticos) constitutivos dos gêneros discursivos, associados aos elementos composicionais verbais, conferem o caráter de multimodalidade dos gêneros. Dionísio (2005) explica que todos gêneros discursivos são multimodais porque são produzidos por, no mínimo, dois modos de representação, como palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, entre outras combinações possíveis. Nos gêneros discursivos escritos, as palavras se associam à tipografia (tamanhos e tipos de fontes), no mínimo, além de poderem se associar a vários outros elementos como cores, fotos, imagens, padrões de diagramação, texturas no papel, apliques que se desdobram e tudo o mais que puder ser incorporado ao papel ou a outro suporte pelas modernas tecnologias.

O conceito de gênero discursivo deve ser considerado no contexto dos posicionamentos bakhtinianos sobre a linguagem, os sujeitos, a vida. No dizer de Brait (2005, p. 8), muitos termos teóricos “[...] sustentam a arejada e complexa arquitetura bakhtiniana.” Para o trabalho com leitura e produção de gêneros discursivos na escola, julgamos pertinente destacar que toda e qualquer produção de linguagem verbal humana é marcada, além das características citadas, por sua propriedade dialógica, no sentido de um dizer ser sempre uma reação-resposta a outros enunciados; representar apenas uma fração, um elo, na cadeia complexa e contínua da comunicação discursiva; ser impregnado de ecos e lembranças de outros enunciados; ser um elo de ligação com futuros enunciados. (BAKHTIN, 2003).

Os sujeitos, na interação social que se desenvolve pela linguagem, estão sempre apreendendo vozes sociais que vão sendo reproduzidas ao longo da história. Os sentidos não são construídos pela consciência isolada de um sujeito. A consciência se constrói na interação social, pela história. Ao mesmo tempo em que o sujeito se constitui nesse contexto social, ele reage e responde, participa do diálogo social. Por sua vez, um novo enunciado permite sempre uma resposta, não necessariamente verbal, mas uma reação que pode se dar silenciosamente ou nas atitudes dos sujeitos envolvidos na recepção daquele enunciado. (FIORIN, 2006; MARCUSCHI, 2008).

Nesse sentido é que o dialogismo é não é apenas mais um conceito das formulações teóricas do filósofo Bakhtin, mas um olhar compreensivo e abrangente sobre o homem e a cultura, esta entendida como “um vasto e complexo universo semiótico de interações axiologicamente orientadas” (FARACO, 2007, p. 101), e aquele visto como

Um ser de linguagem (e, portanto, impensável sob a égide do divórcio homem/linguagem), cuja consciência, ativa e responsiva (e não mero reflexo do exterior, nem origem absoluta da expressão, mas *locus* dinâmico do encontro dialógico do externo e do interno), se constrói e se desenvolve alimentando-se dos signos sociais, em meio às inúmeras relações sociointeracionais, e opera internamente com a própria lógica da interação sócio-semiótica, donde emergem seus gestos singulares. (FARACO, 2007, p. 101)

Pelos pressupostos teóricos apresentados, podemos concluir que a leitura e a produção escrita na escola exige a mobilização de um grande conjunto de saberes sobre as dimensões que constituem um enunciado. Essas dimensões, pelo detalhamento que envolvem, precisam ser contempladas num modelo didático de análise de gêneros e num projeto que oriente todo o processo de produção escrita.

### 3. Conhecimentos necessários para a produção escrita de um gênero discursivo

A redação baseada na tipologia textual, de modo geral, parte de uma proposta que pode ser assim resumida: “Faça uma descrição a partir da figura dada, ou de uma pessoa, de um lugar, de um objeto, de um animal, de um sentimento.”; “Redija uma história que você criou; ou dê continuidade à história; ou transcreva a história contada pelo professor.”; “Redija um texto dissertativo sobre o tema X.”; “Redija um texto argumentativo defendendo seu ponto de vista sobre o tema X.”. No caso da proposta para redação do texto dissertativo ou argumentativo, pode haver excertos de textos motivadores, como se observa nas propostas de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) dos últimos anos. A proposta do ENEM 2013 foi a seguinte:

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Efeitos da implantação da lei seca no Brasil”, apresentando uma proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista. (ENEM, 2013).

A proposta do ENEM 2014 seguiu o mesmo padrão, com o tema "Publicidade infantil em questão no Brasil".

Para realizar uma dessas tarefas de redação, é necessário o conhecimento: a) do assunto sobre o qual se vai escrever; b) da organização de frases e parágrafos; c) da organização do tipo de texto exigido; d) do léxico; e) de aspectos linguísticos referentes ao nível microestrutural, basicamente pontuação, concordância nominal e verbal, crase, regência nominal e verbal, elementos de coesão textual. A organização textual e as escolhas lexicais determinam as diferenças entre os quatro tipos de texto; os demais aspectos linguísticos são básicos para a produção escrita de qualquer tipo textual.

A produção escrita de gêneros discursivos exige conhecimentos muito além desses referentes à organização textual e a aspectos linguísticos, como já evidenciou a fundamentação teórica apresentada. Em situações reais de comunicação, toda a escolha linguístico-textual e de estilo decorre dos aspectos sociocomunicativos constitutivos do gênero. Um artigo de opinião, por exemplo, não se configura como tal pela organização textual do tipo argumentativo clássico. Essa organização é apenas um de seus elementos. O que o define são os elementos da esfera jornalística referentes: a determinados critérios de produção da opinião no jornalismo; a critérios de escolha de temática decorrente dos acontecimentos do momento, da linha editorial do veículo de comunicação, do perfil de seu público-alvo. Além desses, elementos composicionais visuais (foto do autor e diagramação) também caracterizam o artigo de opinião, como comenta Lopes-Rossi (2010).

Nas situações cotidianas, para realizar seus propósitos comunicativos, as pessoas pensam sempre em termos de gêneros discursivos. Por exemplo: se querem (têm o propósito comunicativo de) vender uma bicicleta, decidem produzir um anúncio de classificados; se querem entreter os alunos numa aula, decidem ler contos de fadas, contos de mistério; se querem divertir os amigos numa roda de conversa, contam piada, anedota; se querem reclamar do mau atendimento numa agência bancária, escrevem uma carta ou um e-mail de reclamação; se querem registrar emoções, sensações, impressões sobre um fato observado, escrevem uma crônica, um poema, postam um *twite*.

Considerando o exposto, pode-se afirmar que, na produção escrita de um gênero discursivo, os dois níveis de conhecimento tradicionalmente mais visados pela correção escolar – níveis gramatical e de organização de frases e parágrafos – são seguramente os que em nada

contribuem para responder às indagações sobre o que dizer, como obter as informações necessárias e como desenvolver o texto para atender ao propósito comunicativo. As respostas às duas primeiras indagações dependem dos conhecimentos sobre os aspectos sociocomunicativos do gênero; a resposta à terceira – como desenvolver o texto – depende do conhecimento da estrutura do gênero em termos dos seus movimentos retóricos. Esse é um conceito desenvolvido por Swales (1990, apud BIASI-RODRIGUES, HEMAIS, ARAÚJO, 2009).

Os movimentos retóricos, subdivididos em passos, explicitam o tipo de conteúdo esperado em cada etapa do desenvolvimento de um gênero discursivo. Por exemplo, não basta dizer que um artigo científico começa pela Introdução, pois o que se espera encontrar nessa Introdução são várias informações (vários movimentos retóricos) não coincidentes com as informações esperadas na Introdução de um artigo de opinião, por exemplo. Para ilustrar esse conceito de movimentos retóricos, segue a reprodução de partes do modelo CARS (*Creat a research space*) para Introdução de artigos de pesquisa proposto por Swales (1990, apud BIASI-RODRIGUES, HEMAIS, ARAÚJO, 2009, p. 30):

#### Modelo CARS para introduções de artigos de pesquisa

##### MOVIMENTO 1: ESTABELEECER O TERRITÓRIO

Passo 1 – Estabelecer a importância da pesquisa

Passo 2 – Fazer generalização/ões quanto ao tópico e/ou

Passo 3 – Revisar a literatura (pesquisas prévias)

##### MOVIMENTO 2: ESTABELEECER O NICHOS

Passo 1A – Contra-argumentar

Passo 1B – Indicar lacuna/s no conhecimento

Passo 1C – Provocar questionamento

Passo 1D – Continuar a tradição

##### MOVIMENTO 3: OCUPAR O NICHOS

Passo 1A – Delinear os objetivos

Passo 1B – Apresentar a pesquisa

Passo 2 – Apresentar os principais resultados

Passo 3 – Indicar a estrutura do artigo

Esse é um modelo estrutural de organização de texto em que “seus elementos são retratados em termos de categorias pragmáticas ou retóricas, e não em categorias linguísticas e formais” (SWALES, 2009, p. 38). O autor comenta que um bom modelo estrutural deve causar

nos leitores e nos escritores principiantes um “senso de revelação”, possibilitando “uma visão do todo” do texto, e isso é fundamental, pois a maioria dos alunos precisa de algum tipo de suporte, de estrutura fornecida em cursos, em tarefas gradativas.

Desde esse trabalho pioneiro sobre os movimentos retóricos dos gêneros, muitas pesquisas têm se dedicado a analisar as estratégias que os autores usam para organizar as informações nos textos, sem, contudo, deixar de entender o texto como imbricado num contexto retórico e social, como explicam Biasi-Rodrigues, Hemais, Araújo (2009). Concordamos com a afirmação dos autores de que, em termos analítico-metodológico e pedagógicos, a proposta é aplicável aos mais variados contextos.

Pensando na produção escrita no Ensino Fundamental, podemos tomar como exemplo alguns gêneros que se organizam de forma tipicamente narrativa, como: conto maravilhoso, conto fantástico, fábula e memórias literárias. Não basta dizer ao aluno que os elementos que constroem o enredo da narrativa, basicamente, são: apresentação da situação inicial, complicação (conflito), clímax, resolução, desfecho. Por esses elementos, não se distinguem esses quatro gêneros e pouco se revela sobre as especificidades da organização da narrativa de cada um. O que há de específico nesses elementos que compõem a narrativa de cada um desses gêneros só pode ser traduzido em termos de movimentos retóricos e passos para a construção desses movimentos. É por esse motivo que se adota esse conceito de movimentos retóricos na nossa proposta de construção de modelo didático para o trabalho com determinado gênero e nas sequências didáticas para leitura e produção dos gêneros conto fantástico, conto maravilhoso e propaganda social, apresentadas mais adiante.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), um gênero discursivo trabalhado na escola é um objeto de linguagem parcialmente simplificado em relação ao gênero de referência. A grande quantidade de saberes teóricos sobre o objeto de ensino passa por algumas transformações quando entra no sistema didático, resultando numa versão didática do objeto, explicam Dolz, Gagnon e Decândio (2009). Esse processo é denominado transposição didática. Foi idealizado por Dolz; Pasquier e Bronckart (1993 apud DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) e se concretiza basicamente por meio de um modelo didático do gênero e por meio de sequências didáticas.

O modelo didático consiste na descrição das principais características do gênero e na identificação de suas dimensões ensináveis. Ele será a base para a elaboração das sequências didáticas de leitura e de produção, definidas como um “conjunto de atividades escolares

organizada, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Os autores baseiam a construção de determinada parte do modelo didático do gênero em capacidades discursivas centradas nos tipos de discurso (narrativo, descritivo, argumentativo). Nesse aspecto, propomos a substituição dessas capacidades discursivas pelas categorias retóricas, segundo Swales (2009). O desenvolvimento de muitos projetos de produção bem sucedidos em sala de aula considerando as categorias retóricas dos gêneros, como os citados em Lopes-Rossi (2002, 2012), valida essa substituição.

O quadro 1 a seguir explicita, a partir dos fundamentos teóricos expostos e das indicações de Lopes-Rossi (2006; 2012), o que se propõe que o professor considere para a elaboração de um modelo didático do gênero com o qual vai trabalhar com seus alunos

Quadro 1: Conhecimentos específicos a cada gênero discursivo a ser produzido

Níveis de conhecimentos específicos ao gênero discursivo	Informações que esses níveis proporcionam ao aluno	Perguntas orientadoras para construir o modelo didático (descrição das principais características e identificação das dimensões ensináveis do gênero)
Aspectos sociocomunicativos: propósito comunicativo; temática; estilo; condições de produção, circulação e recepção	<ul style="list-style-type: none"> <li>• finalidade da produção</li> <li>• Assunto que se pode abordar;</li> <li>• Informações necessárias ao gênero</li> <li>• Estilo adequado em função do propósito, do público alvo, do meio de circulação do texto</li> <li>• Fontes de informações para a produção escrita</li> <li>• Suporte onde o gênero circula</li> <li>• Público-alvo</li> </ul>	Com que finalidade se produz esse gênero? Quem o escreve (em geral)? Onde? Quando? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Qual o nível de formalidade do gênero? Apresenta vocabulário técnico ou específico? Quem lê esse gênero? Por que o faz (com que objetivos o lê)? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura?
Elementos composicionais verbais e visuais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos não visuais possíveis (fotos, imagens, infográficos, mapas, ilustrações, etc.)</li> <li>• Características das informações verbais</li> <li>• Padrões de diagramação possíveis no gênero para os elementos composicionais</li> </ul>	Que elementos verbais e visuais compõem o gênero discursivo (título, texto, subtítulo, foto, ilustração, gráfico, tabela, indicações de alguma informação nas margens da página, cores, recursos gráficos em geral, qualquer outra característica que chame a atenção)? Como se posicionam no suporte e como aparecem diagramados?
Movimentos retóricos esperados para o gênero (se houver um padrão estável/típico)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como começar o texto, como desenvolvê-lo e concluí-lo</li> <li>• Possibilidades ou eventuais restrições caso não haja um padrão retórico estável para o gênero</li> </ul>	Que tipo de informação se espera encontrar em cada parte do texto? Há um certo padrão geral de organização retórica ou o gênero permite variações? Em não havendo padrão estável, quais as possibilidades de organização do texto?

Note-se que a construção de um modelo didático deve se realizar a partir de certa quantidade de exemplares do gênero (*corpus* para análise), produzidos por autores diferentes, para garantir ao máximo a representatividade desse gênero, como explica Lopes-Rossi (2006).

O quadro 2 a seguir explicita conhecimentos no nível linguístico-textual básicos para produção de qualquer gênero discursivo. São adquiridos por meio de interações pela linguagem oral e escrita, fora da escola ou dentro dela, espontaneamente ou por meio de estudos sistemáticos desenvolvidos nas aulas de língua portuguesa. Propõem-se algumas perguntas para que o professor identifique, em um modelo didático, se o gênero com o qual vai trabalhar com seus alunos apresenta alguma especificidade com relação à seleção dos inúmeros recursos linguísticos disponíveis na Língua Portuguesa.

Quadro 2: Conhecimentos linguístico-textuais básicos para todos os gêneros discursivos

Níveis de conhecimento básicos para todos os gêneros discursivos	Perguntas básicas orientadoras para construir o modelo didático do gênero
Desenvolvimento de períodos e parágrafos com coesão referencial e seqüencial, paralelismo sintático e semântico	Os aspectos sociocomunicativos do gênero determinam alguma especificidade no tamanho, no tipo e na complexidade dos períodos e dos parágrafos? Há elementos de coesão que sejam mais adequados ao gênero?
Aspectos gramaticais (microestruturais), de acordo com a norma padrão	O nível de formalidade esperado para o gênero impõe o uso de algum recurso linguístico específico?

Considerando o repertório linguístico dos alunos e as características do gênero discursivo que vão produzir, o professor pode prever algumas dificuldades e abordá-las em atividades específicas de revisão e análise linguística. Essa prática também pode ser feita a partir das dificuldades detectadas na primeira versão dos textos produzidos pelos alunos, como apoio à etapa de refacção do texto. Excelentes sugestões de como integrar o ensino de gramática ao ensino de produção e compreensão de textos são apresentadas por Travaglia (1997; 2003).

A partir do proposto nos quadros 1 e 2, o professor dispõe das informações necessárias para a elaboração de projetos de produção escrita com a configuração exposta a seguir.

#### 4. Características gerais de um projeto de produção escrita de gênero discursivo

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998, p. 88), baseados na proposta dos pesquisadores da Universidade de Genebra já citados, recomendam que, para que os alunos cheguem ao objetivo de produção escrita estabelecido, as atividades e os exercícios propostos organizem-se em um projeto. Esse, por sua vez, deve constituir-se por módulos

didáticos, definidos como “seqüências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, aproximar-se das características discursivas e lingüísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos”. (BRASIL, 1998, p. 88).

Deve-se notar que todos os desenvolvimentos bem sucedidos de projetos de produção relatados em Lopes-Rossi (2005) iniciaram-se com um Módulo 1 (de leitura), pelo qual o aluno tomou conhecimento do gênero ou aprofundou seus conhecimentos sobre ele. Parte-se do pressuposto de que o aluno não poderá produzir um gênero discursivo que ele não conhece. Para conhecer as características sociocognitivas do gênero e suas especificidades composicionais (forma de desenvolvimento do tema, organização, elementos visuais), é necessário que o primeiro módulo do projeto seja dedicado à leitura de vários exemplares do gênero. As atividades de leitura, orientadas por uma seqüência didática, visam à compreensão, em vários níveis inferenciais, não apenas do tema abordado no texto, mas também das características constitutivas do gênero que o texto representa.

Após a apropriação das principais características do gênero pela leitura, o Módulo 2 (de produção escrita) explicita os passos e movimentos retóricos para a organização do texto. Assim, torna-se desnecessária a produção inicial do gênero para diagnóstico das capacidades já adquiridas pelo aluno, como propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Dificuldades no desenvolvimento do texto e na seleção e uso de recursos linguísticos podem ser detectadas na correção da primeira versão produzida pelo aluno. Instruções individuais para correções ou uma revisão de determinados recursos para todos os alunos ficam a critério do professor.

O quadro 3 a seguir apresenta um esquema geral de projeto de produção escrita que se mostrou muito eficiente em inúmeras realizações em sala de aula, como relata Lopes-Rossi (2005). Para cada gênero, especificamente, devem ser elaboradas as seqüências didáticas de leitura e de produção que compõem o projeto. O modelo didático de cada gênero, construído a partir das diretrizes dos quadros 1 e 2, fornece as informações necessárias para essas seqüências, como será exemplificado mais adiante.

Quadro 3: Esquema geral de projeto para produção escrita de gêneros discursivos na escola

Objetivo final do projeto: Produção de ... (especificar o gênero) para... (definir o público-alvo)	
Módulos didáticos	Sequências didáticas elaboradas visando a
<p><b>Módulo 1</b></p> <p>Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo</p>	<p>Leitura detalhada de vários exemplares do gênero para conhecimento de suas características sociocomunicativas e composicionais (verbais e visuais), de sua organização retórica e de seu estilo.</p>
<p><b>Módulo 2</b></p> <p>Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas</p>	<p>Reprodução, tanto quanto possível, do modo de produção do gênero nas situações não escolares:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento da produção (definição do assunto, esboço geral, forma de obtenção de informações, recursos necessários)</li> <li>• Coleta de informações</li> <li>• Produção da primeira versão de acordo com movimento retóricos típicos do gênero ( ou possíveis, caso não haja um padrão)</li> <li>• Correção colaborativa do texto, indicando aspectos a ser melhorados</li> <li>• Produção da segunda versão, atendendo às indicações da correção</li> <li>• Revisão final do texto</li> <li>• Digitação e diagramação da versão final, de acordo com o suporte para circulação</li> </ul>
<p><b>Módulo 3</b></p> <p>Divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero</p>	<p>Providências para efetivar a circulação da produção dos alunos fora da sala de aula ou mesmo na escola.</p>

Esse esquema geral de projeto de produção escrita responde a parte da pergunta sobre como desenvolver projetos de produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula. Para completar a resposta a essa pergunta, seguem seis sequências didáticas (três para leitura e três para produção escrita) para o trabalho em sala de aula com os gêneros conto fantástico, conto maravilhoso e propaganda social, elaboradas a partir das diretrizes propostas nos quadros 1, 2 e 3.

### 5. Sequências didáticas para leitura e produção escrita

Todas as sequências didáticas expostas a seguir foram elaboradas no âmbito do Projeto Observatório/UNITAU (2011 – 2014) “Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas”, aprovado pela CAPES sob nº 2303801000020107. Esse Projeto tem como um de seus objetivos específicos promover ações que visem à elaboração de materiais didáticos e de apoio para professores de

Língua Portuguesa. (LOPES-ROSSI et al, 2011). As sequências didáticas foram utilizadas pelos professores participantes do Projeto em escolas de Ensino Fundamental e Médio de redes públicas de ensino (municipal e estadual) com ótima aceitação e participação dos alunos.

Os quadros 4 e 5 a seguir apresentam sequências didáticas para leitura e produção do gênero discursivo conto fantástico e foram adaptadas de Fonseca (2012).

Quadro 4: Módulo 1: Sequência didática para leitura de contos fantásticos

Procedimentos de leitura (Selecionar vários exemplares do gênero para as atividades de leitura)	Dimensões constitutivas do conto fantástico a serem conhecidas ou compreendidas
<p>1. Ativação do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero. (Este procedimento só se realiza uma vez, antes da leitura do primeiro exemplar do gênero selecionado.)</p> <p>a) O que quer dizer “fantástico”?</p> <p>b) O que caracteriza um conto como fantástico? (Pode-se lembrar de filmes com elementos fantásticos)</p> <p>c) Com que propósito comunicativo/objetivo um autor escreve um conto fantástico?</p> <p>d) Por que as pessoas gostam de ler contos fantásticos?</p> <p>e) Quais os temas possíveis abordados pelo conto fantástico?</p>	<p>Aspectos sociocomunicativos do gênero.</p> <p>Referência bibliográfica útil para a definição de conto fantástico e distinção deste e dos contos maravilhoso e estranho: Todorov (2006)</p>
<p>2. Leitura global, rápida (dos elementos mais destacados) de um conto fantástico e objetivo para a leitura do texto</p> <p>a) Pelo título e pela ilustração (se houver), é possível saber qual é o assunto desse conto?</p> <p>b) Quem é o autor?</p> <p>c) Leia o conto para descobrir o que aconteceu de fantástico.</p>	<p>Elementos básicos do enredo, com ênfase no elemento fantástico.</p>
<p>3. Leitura detalhada de partes do conto</p> <p>a) O que aconteceu de estranho, inusitado, fora do comum, aparentemente sobrenatural que perturbou a normalidade da vida das personagens?</p> <p>b) Que acontecimentos se sucederam e criaram um conflito na história?</p> <p>c) Qual foi o momento de maior tensão da história?</p> <p>d) Há trechos ou palavras que contribuem para o clima ou momentos de tensão da história? Se houver, quais são?</p> <p>e) O conflito se resolveu? De que maneira? Será possível acontecer isso? (Sugere-se usar um quadro para que o aluno complete as respostas e visualize os movimentos retóricos do conto fantástico, como o apresentado no primeiro item da sequência didática para produção escrita.)</p>	<p>Movimentos retóricos do enredo de um conto fantástico típico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situação inicial das personagens (vida comum)</li> <li>• Interferência de um elemento perturbador no cotidiano dos personagens</li> <li>• Acontecimentos que criam um conflito</li> <li>• Momento de maior tensão da história</li> <li>• Desfecho da história com o acontecimento fantástico – e ao mesmo tempo duvidoso</li> </ul>
<p>4. Posicionamento crítico do leitor</p> <p>a) Você gostou da história? Por quê?</p> <p>b) Conhece histórias (contos, filmes, fatos relatados por conhecidos) que têm alguma semelhança com esse conto?</p> <p>c) O conto pode ser entendido como uma crítica a comportamentos humanos ou como metáfora de desafios, proibições, medos que as pessoas enfrentam?</p>	<p>Relações dialógicas com outros textos, filmes, desenhos animados, histórias já ouvidas, situações da condição humana.</p>

Quadro 5: Módulo 2: Sequência didática para produção escrita de contos fantásticos

1. <b>Objetivo final do Projeto:</b> produção de um livro de contos fantásticos	
2. Planejamento do conto fantástico a partir de cada um dos itens seguintes, que compõem a estrutura retórica do gênero. (Completar a coluna da direita apenas com tópicos.) Obs.: Dependendo do conto, pode haver alguma variação nesta estrutura.	
Situação inicial: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Personagens humanos (pessoas comuns)</li> <li>• Local onde vivem ou onde se passa a história é um lugar comum, mas pode ter alguma característica estranha, misteriosa</li> <li>• Narrador do conto participa da história</li> </ul>	Personagens:  O que fazem:  Onde vivem/estão:  Narrador:
Interferência de algo perturbador <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elemento estranho, fantástico, fora do comum, aparentemente sobrenatural</li> <li>• Narrador e/ou outros personagens manifestam dúvidas sobre se esse elemento é real ou imaginação, sonho, algum tipo de alucinação. Será possível? Será verdade?</li> <li>• Características do lugar e/ou das pessoas que propiciam um certo mistério</li> </ul>	O que acontece de perturbador:  Dúvida do narrador ou dos personagens:  Características que propiciam um certo mistério:
Evolução da narrativa <ul style="list-style-type: none"> <li>• Certos acontecimentos vão criando um conflito (a história vai evoluindo em função daquele elemento perturbador, mas ainda não bem compreendido)</li> <li>• Características do lugar e/ou das pessoas que podem aumentar o mistério</li> <li>• O leitor sente que algo grave, trágico, fantástico está para acontecer.</li> </ul>	Acontecimentos que se sucedem:
Momento de maior tensão da história (clímax) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acontecimento final antes do desfecho que desencadeia esse algo grave, trágico, fantástico.</li> </ul>	Acontecimento que desencadeia o desfecho:
Desfecho da história <ul style="list-style-type: none"> <li>• Algo fantástico acontece e confirma o elemento perturbador inicial. Ao mesmo tempo deixa a dúvida no leitor: será possível? Como se explica?</li> </ul>	O que acontece de fantástico e ao mesmo tempo duvidoso:
3. A partir do planejamento acima, redação da primeira versão do conto.	
4. Correção do texto (em dupla, sob a orientação do professor, ou pelo professor, observando os elementos da estrutura retórica do conto e os aspectos lingüístico-textuais.	
5. Refacção do conto a partir das correções.	
6. Digitação do texto, ilustração e preparação do livro para divulgação ao público.	

A estrutura retórica do conto fantástico foi definida a partir de Todorov (2006) e Batalha (2011).

Quadro 6: Módulo 1: Sequência didática para leitura de contos maravilhosos

Procedimentos de leitura ( Seleccionar vários exemplares do gênero para as atividades de leitura)	Dimensões do conto maravilhoso a serem conhecidas ou compreendidas
<p>1. Ativação do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero.</p> <p>a) O que é um conto maravilhoso?</p> <p>b) Com que propósito comunicativo/objetivo um autor escreve um conto maravilhoso?</p> <p>c) Por que será que as crianças gostam de ler contos maravilhosos?</p> <p>d) Alguns exemplos de contos maravilhosos: Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, O Gato de Botas...</p> <p>(Este procedimento só se realiza uma vez, antes da leitura do primeiro exemplar do gênero selecionado.)</p>	<p>Aspectos sociocomunicativos do gênero.</p> <p>Referências bibliográficas úteis: Coelho (2000) Michelli (2012) Todorov (2006)</p>
<p>2. Leitura global, rápida (dos elementos mais destacados) de um conto maravilhoso selecionado pelo professor e levantamento de hipóteses sobre a história:</p> <p>a) Pelo título e pela ilustração: Qual será o assunto desse conto?</p> <p>b) O que pode ter acontecido?</p> <p>c) Quem é o autor?</p> <p>d) Leia o conto para ver se nossas hipóteses sobre a história se confirmam.</p>	<p>Elementos básicos do enredo, com ênfase nos aspectos principais da história</p>
<p>3. Leitura detalhada de partes do conto</p> <p>a) Como era e onde vivia inicialmente a personagem principal? (Pode haver mais de um personagem principal)</p> <p>b) O que aconteceu de ruim com ela/ele?</p> <p>c) Quem provou esse sofrimento (conflito)? Por quê?</p> <p>d) Qual foi o pior momento (de maior tensão, clímax) da história?</p> <p>e) Como esse sofrimento (conflito) se resolveu?</p>	<p>Movimentos retóricos do enredo de um conto maravilhoso típico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempo: vago, distante.</li> <li>• Espaço: indeterminado (muito longe, castelo, floresta, estrada...)</li> <li>• Animais falantes amigos das personagens (opcional)</li> <li>• um (ou mais de um) personagem protagonista (do bem) que sofrerá muito por causa de uma proibição, um feitiço ou um obstáculo</li> <li>• personagem protagonista caracterizado por aspectos físico, psicológico, social</li> <li>• Aspectos da vida do personagem protagonista no início da história</li> <li>• um personagem antagonista (bruxa ou outro)</li> <li>• motivo para o personagem do mal não gostar do protagonista</li> <li>• Um problema, desafio, mistério, proibição, obstáculo provocado pelo personagem do mal.</li> <li>• Sofrimento do personagem do bem</li> <li>• Pedido de ajuda do personagem do bem</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elemento mágico ou divino para auxiliar o personagem que sofre; pode ser: situação sobrenatural, objeto mágico (Ex.: varinha de condão, bota de sete léguas, chave mágica), ser mágico (Ex.: fada, duende, animal encantado)</li> <li>• Desfecho da história: reestabelecem-se a paz e a harmonia, o bem vence o mal. Final feliz.</li> </ul>
Posicionamento crítico do leitor a) Você gostou da história? Gostou do desfecho da história? Não gostou? Por quê? Você o mudaria? b) Conhece histórias (outros contos, filmes, desenhos animados, histórias em quadrinhos, peça de teatro) que têm alguma semelhança com esse conto? Em que são iguais? Em que são diferentes? c) Conhece outras versões desse conto?	Relações dialógicas com outros textos, filmes, desenhos animados, histórias já ouvidas.  Importante lembrar que há muita intertextualidade com os contos maravilhosos nos mais diversos gêneros discursivos produzidos atualmente.

Quadro 7: Módulo 2: Sequência didática para produção escrita de contos maravilhosos

<b>1. Objetivo final do Projeto:</b> produção de um livro de contos maravilhosos	
2. Planejamento do conto a partir de cada um dos itens seguintes, que compõem a estrutura retórica do gênero. (Completar a coluna da direita apenas com tópicos.) Obs.: Dependendo do conto, pode haver alguma variação nesta estrutura.	
Situação inicial <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempo: vago (era uma vez, num tempo muito distante...)</li> <li>• Espaço: indeterminado (muito longe, castelo, floresta, estrada...)</li> <li>• Um (ou mais de um) personagem protagonista (do bem) que sofrerá muito por causa de uma proibição, um feitiço ou um obstáculo</li> <li>• Como era o personagem protagonista: aspectos físico, psicológico, social</li> <li>• Como o personagem protagonista vivia, o que fazia no início da história</li> <li>• Um personagem antagonista (bruxa ou outro do mal)</li> <li>• Porque o personagem do mal não gosta do protagonista</li> <li>• Animais falantes amigos das personagens (opcional)</li> </ul>	Tempo:  Local:  Protagonista(s):  Características do(s) protagonista(s):  Como vivia, o que fazia:  Antagonista: Motivo do ódio/da maldade:  Animais:
Início do conflito <ul style="list-style-type: none"> <li>• Surgimento de um problema, desafio, mistério, proibição, obstáculo provocado pelo personagem do mal.</li> <li>• Como e por quanto tempo o personagem do bem vai sofrer</li> </ul>	Problema para o protagonista:  Sofrimento do protagonista:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedido de ajuda do personagem do bem</li> </ul>	Pedido de ajuda:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elemento mágico ou divino para auxiliar o personagem que sofre; pode ser: situação sobrenatural, objeto mágico (Ex.: varinha de condão, bota de sete</li> </ul>	Elemento mágico que ajuda o protagonista:

léguas, chave mágica), ser mágico (Ex.: fada, duende, animal encantado)	
• Desfecho da história: reestabelecem-se a paz e a harmonia, o bem vence o mal. Final feliz.	Final:
3. A partir do planejamento acima, redação da primeira versão do conto. Narração em terceira pessoa (o narrador não participa das ações).	
4. Correção do texto (em dupla, sob a orientação do professor, ou pelo professor, observando os elementos da estrutura retórica do conto e os aspectos lingüístico-textuais).	
5. Refação do conto a partir das correções.	
6. Colocação do título do texto.	
7. Digitação do texto, ilustração e preparação do livro para divulgação ao público.	

Os dois gêneros discursivos até aqui apresentados como exemplo constituem-se de forma narrativa. No entanto, fica bem claro que cada um tem um propósito comunicativo diferente e se materializa linguisticamente por movimentos retóricos específicos. A partir desses movimentos retóricos, o aluno tem uma orientação muito clara sobre como planejar seu texto e como organizar as informações. O professor também terá muito mais facilidade para identificar o que falta ou deve ser aprimorado no texto do aluno.

Essa proposta de produção escrita não funciona apenas com gêneros de estrutura narrativa. Um bom exemplo é a propaganda social. As propagandas, de modo geral, não apresentam nenhuma estrutura estável. A imaginação do publicitário não tem limites. Nesse caso, o conceito de movimentos retóricos não tem utilidade para a produção escrita – de fato, não se aplica ao gênero –, mas é possível identificar as etapas e os procedimentos para a produção do gênero, a partir de conhecimentos sobre suas condições de produção. As sequências didáticas de leitura e de produção também têm que revelar ao aluno como os elementos verbais e visuais podem ser associados para que a propaganda atinja seu propósito.

As sequências didáticas a seguir, adaptadas de Moraes (2002), demonstram essa possibilidade.

Quadro 8: Módulo 1: Sequência didática para leitura de propaganda social

Procedimentos de leitura (Selecionar vários exemplares do gênero para as atividades de leitura)	Dimensões constitutivas da propaganda social a serem conhecidas ou compreendidas
1. Ativação do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero propaganda social por meio de perguntas básicas e conversa sobre: <ol style="list-style-type: none"> <li>Propósito comunicativo da propaganda social</li> <li>Temática</li> <li>Condições de produção</li> <li>Circulação</li> <li>Recursos não-verbais (não-linguísticos)</li> <li>Recursos verbais (linguísticos)</li> <li>(Este procedimento só se realiza uma vez, antes da leitura do primeiro exemplar do gênero selecionado.)</li> </ol>	Aspectos sociocomunicativos
2. Leitura rápida (dos elementos mais destacados) de uma propaganda social <ol style="list-style-type: none"> <li>Qual é o tema/assunto sobre o qual a propaganda quer conscientizar o leitor?</li> <li>Qual a proposição básica da propaganda? Ou seja: Qual é a idéia que a propaganda quer fixar na mente do leitor? Ex: Tema: drogas Objetivo/propósito da propaganda: conscientizar o público-alvo de que o crack mata, ou de que não se deve usar crack Proposição básica: não use crack porque ele mata A propaganda pode reproduzir essa frase da proposição básica ou transformá-la numa frase de mais efeito, como a frase abaixo, utilizada em uma propaganda divulgada em outdoor: <b>CRACK. INDEPENDÊNCIA OU MORTE!</b></li> <li>Qual é o público-alvo dessa propaganda?</li> </ol>	Elementos composicionais básicos do texto verbal (palavra ou frase em destaque) e do texto visual (imagem, cores, diagramação) que remetem ao tema e à proposição básica da propaganda.
3. Leitura detalhada das partes da propaganda <ol style="list-style-type: none"> <li>Que recursos verbais foram usados para conscientizar o público-alvo sobre alguma causa social e motivá-lo para uma ação em prol dessa causa (para ele fazer algo, colaborar, agir)? (Observar se há algum aspecto de vocabulário, de recursos de pontuação e ou qualquer outro que chama a atenção do leitor.)</li> <li>Que aspectos gráficos – cores, formas, aspecto gráfico das letras, imagens ou qualquer outro recurso – são usados como apelos para sensibilizar o público-alvo?</li> <li>Que associação de idéias e de imagens pode ser percebida?</li> <li>Que sentimento(s) ou sensação essa associação de recursos passa para o público-alvo?</li> </ol>	Associação de recursos verbais e visuais para passar uma proposição (ideia) básica para o leitor. Emoção, sensação, sentimento que essa associação de recursos passa ao leitor.
4. Posicionamento crítico do leitor <ol style="list-style-type: none"> <li>Você acha que os aspectos linguísticos (verbais) e gráficos (visuais) utilizados podem convencer o público-alvo? Por quê?</li> <li>Com que problemas e valores da sociedade atual essa propaganda dialoga?</li> </ol>	Relações dialógicas com outros textos, diálogo da propaganda com o contexto sócio-histórico atual.

Quadro 9: Módulo 2: Sequência didática para produção escrita de propaganda social

<b>Objetivo final do Projeto:</b> produção de cartazes, folhetos ou folders para uma campanha sobre... (definir o tema de cada grupo de alunos) direcionada a ... (definir o público-alvo).
1. Organização dos alunos em pequenos grupos; definição do tema de cada grupo e identificação do público-alvo da campanha publicitária.
2. Pesquisa sobre o tema, por cada grupo, para obtenção do maior número possível de informações (pesquisa bibliográfica, de campo – conversas, entrevistas com pessoas que entendem do assunto –, na internet, ou da forma que parecer melhor).
3. Identificação, por cada um dos grupos, das informações que pareceram mais importantes sobre o tema pesquisado.
4. Apresentação oral para a sala do resultado da pesquisa. (Etapa opcional)
5. Escolha, por cada um dos grupos, de <u>um</u> aspecto do tema de maior relevância para a conscientização do público-alvo.
6. A partir desse aspecto escolhido, elaboração de uma frase para expressar a ideia sobre a qual se quer conscientizar o público-alvo. Essa ideia é a proposição básica da propaganda.
7. Elaboração de um esboço (um primeiro estudo/rascunho) do cartaz, do folheto ou do folder de propaganda, associando a proposição básica com elementos visuais (figuras, fotos, cores, formas das letras, diagramação especial); acréscimo de outras informações verbais, se necessário. A primeira frase criada como a proposição básica pode ser melhorada, num estilo mais chamativo e de efeito. O importante é que se mantenha a ideia básica.
8. Identificação do(s) sentimento(s) ou da sensação que essa associação de recursos passa para o público-alvo. Avaliação desse resultado: Será que atende ao propósito da propaganda?
9. Apreciação por membros de outros grupos e pelo professor dos esboços das propagandas criadas por cada grupo. Importante que leitores externos ao grupo julguem se a proposição básica é identificável, se os recursos utilizados são eficientes para o propósito da propaganda. Críticas, sugestões, correções, reelaboração de detalhes dos textos verbal e visual são fundamentais para a finalização do trabalho.
10. Produção da versão final do cartaz, folheto ou folder para divulgação ao público-alvo.

## 6. Conclusão

O acompanhamento de projetos dessa natureza tem mostrado que o professor teoricamente bem fundamentado pode desenvolver práticas pedagógicas que contribuem significativamente para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos de forma motivadora, interativa e dialógica. Certamente essas práticas contribuem para êxito dos alunos não apenas nas atividades escolares, mas também em suas ações e interações sociais.

## Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATALHA, M. C. **A literatura fantástica: um protocolo de leitura**. 2011. Disponível em [www.letras.ufrj.br/neolatinas/media/.../a4n3/mariacristina\\_batalha.pdf](http://www.letras.ufrj.br/neolatinas/media/.../a4n3/mariacristina_batalha.pdf) . Acesso em 30 de novembro de 2014.

BIASI-RODRIGUES, B.; HEMAIS, B.; ARAÚJO, J. C. Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. de. (Org.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.17-32.

BONINI, A. O ensino de tipologia textual em manuais didáticos de 2. grau para a língua portuguesa. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. v. 31. Campinas, p. 7-20, jan./jun. 1998.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRITO, P. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João W. (Org.). **O Texto na Sala de Aula: Leitura & Produção**. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 109-119.

CARON, M. F. *et al.* A produção acadêmica sobre aquisição e ensino da escrita. **Estudos Lingüísticos**. São Paulo, v. 29, p. 492-497, 2000.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria – análise - didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

DIONÍSIO, Â. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas-PR: Kaygange, 2005. p. 159-177.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B.. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.95-128.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 19-50.

FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2007. p. 97-108.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FONSECA, A.-S. de A. S. **O gênero discursivo conto fantástico no processo sociocognitivo de leitura e escrita**. 2012. 151p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2012.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever aprendendo a pensar**. 12. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1985.

GERALDI, J. W. (Org.). **O Texto na Sala de Aula: Leitura & Produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

\_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. v. 1., 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 17-24.

KATO, M. A. **No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

LEMOS, C. T. G. Redações de vestibular: algumas estratégias. **Cadernos de Pesquisa**. n. 23. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1977.

LOPES-ROSSI, M. A. G. (Org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral, 2002. p. 19-40.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas-PR: Kayganguê, 2005. p. 79-93.

\_\_\_\_\_. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 15, 2006. Disponível em [www.pucsp.br/pos/lael/intercambio](http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio).

\_\_\_\_\_. A perspectiva dialógica para a leitura crítica de artigo de opinião em sala de aula. In: **Anais do 5º Seminário Nacional O professor e a leitura do jornal**. Campinas: Unicamp; ALB, 2010. ISSN: 1808-5040. Disponível em: <http://www.alb.com.br>.

\_\_\_\_\_. A produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula: aspectos teóricos e sequência didática. **Signum: Estudos da Linguagem**, n. 15, v.3 (especial), p. 223-245, dez. 2012.

LOPES-ROSSI, M. A. G. *et al.* **Projeto Observatório/UNITAU: Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas**. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2010. (Projeto aprovado por CAPES/INEP sob nº23038010000201076).

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: A. P. DIONÍSIO; A. R. MACHADO; M. A. BEZERRA. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MICHELLI, R. Contos fantásticos e maravilhosos. In: GREGOLIN FILHO, J. N. (Org.). **Literatura infantil em gêneros**. São Paulo: Mundo Mirim, 2012. p. 26-56.

MORAES, V. de. A propaganda social no ensino médio: da leitura crítica à produção de peças publicitárias. In: LOPES-ROSSI, M. A. G. (Org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral, 2002. p. 75- 100.

OSAKABE, H. Redações no vestibular: provas de argumentação. **Cadernos de Pesquisa**. n.23, p. 51-59. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, dez./1977.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. **Cultura y Educación**. n. 2, p. 31-41, 1996. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1174/113564096763277706>

PÉCORÁ, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ROCCO, M. T. F. **Crise na linguagem**. Petrópolis: Vozes, 1982.

ROJO, R. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. In: TRAVAGLIA, L. C.; FINOTTI, L. H. B.; MESQUITA, E. M. C. de. (Org.). **Gêneros de texto: caracterização e ensino**. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 9-43.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de Ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.7-18.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.71-91.

SILVA, J. Q. G. Gênero discursivo e tipo textual. **Scripta**. Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 87-106, 1º sem.1999.

SWALES, J. M. Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. de. (Org.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.33-46.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

Artigo recebido em: 20.05.2015

Artigo aprovado em: 25.06.2015

# 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](mailto:lctravaglia@ufu.br). Site: [www.ileel.ufu.br/travaglia](http://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 linguagem<sup>1</sup>. (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 alguns<sup>2</sup> 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 distintos<sup>3</sup>:

- 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;

---

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> - 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.

<sup>3</sup> - 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 tópicos<sup>4</sup>. 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.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> - 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).

<sup>5</sup> - 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](http://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](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](http://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

## Letramento Literário: uma localização necessária

### Situating Literary Literacy

Rildo Cosson\*

---

**RESUMO:** Palavra da moda nas escolas brasileiras e de outros países, o termo letramento está sofrendo, como tantos outros que o antecederam no campo educacional, da polissemia que acompanha todo espraio conceitual. Frente a proliferação dos adjetivos que acompanham o termo, surgem argumentos contra o desvirtuamento do conceito que em lugar de demarcar uma nova compreensão da leitura e da escrita estaria apenas recobrando antigas práticas escolares ou questões estranhas à leitura e escrita que definem etimologicamente o termo. Para escapar das armadilhas das disputas terminológicas, propomos uma discussão das bases conceituais que alimentam as diferentes expressões e, mais especificamente, o lugar do letramento literário e as implicações de sua definição neste contexto.

**ABSTRACT:** Buzzword in Brazilian schools and elsewhere, the term literacy is becoming, like so many others before in the educational field, polysemic in its conceptual development. Against proliferation of adjectives that accompany the term, arguments arise pointing the distortion of the concept that, instead of marking a new understanding of reading and writing, would be just covering old school practices or foreign questions to reading and writing that etymologically define the term. To avoid the traps of terminological disputes, we propose a discussion of the conceptual bases that feed the different expressions and, more specifically, the place of literary literacy and the implications of its definition in this context.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento.  
Letramento literário. Leitura literária.

**KEYWORDS:** Literacy. Literary literacy.  
Literary reading.

---

### 1. Letramento: um campo minado

Não é preciso ir para além de uma simples busca na Internet para se identificar uma variedade de adjetivos acompanhando o termo letramento. Entre outras denominações, é possível listar: letramento digital (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008), letramento financeiro (BAYA; CATASÚSB; e JOHEDB, 2014), letramento informacional (WEBBER JOHNSTON, 2000), letramento científico (LAUGKSCH, 2000), letramento cultural (HIRSCH, 1983), letramento cívico (ZÁPOTOČNÁ, 2012), letramento matemático (JABLONKA, 2003), letramento visual (MESSARIS, 1994), letramento tecnológico (BYBEE, 2000), letramento em saúde (CHINN, 2011), letramento ambiental (STABLES, 1998), letramento botânico (HEMINGWAY et al., 2011), letramento genético (KAYE e KORF, 2013), letramento político (CASSEL e LO, 1997) e letramento emocional (STEINER, 1984).

---

\* Doutor em Letras, pesquisador do Ceale – UFMG.

Frente essa evidente proliferação de termos que se estende por diversas disciplinas e áreas de conhecimento, não surpreende que surjam restrições quanto a esse uso cada vez mais amplo do conceito de letramento, seja porque não se refere diretamente ao uso da escrita, seja porque se restringe a denominar uma habilidade, seja porque limita a compreensão dos processos que não estão ligados à escrita. Na abertura de um artigo em que questiona os pressupostos dos *New Literacy Studies*, Philip Gough (1995), por exemplo, questiona a legitimidade desses termos compostos porque vários deles se distanciam da ou deixam de lado a habilidade de ler e escrever, que conforme a etimologia seria o centro do conceito de letramento, para se aproximarem ou serem mais bem entendidos como competência ou habilidade em geral. Gunther Kress (2003) também recusa o que denomina de uso metafórico do termo letramento ao lado de adjetivos como emocional e cultural não apenas porque contraria o sentido de uso da escrita como um recurso comunicacional que lhe é central, como também porque esse uso “cotidiano” ou popular do letramento termina por designar apenas uma competência e, com isso, retira a sua complexidade social transformando-o em uma simples habilidade. Já Wysocki e Johnson-Eilola (1999), cujo artigo tem o sugestivo título de “Cegos pela escrita: por que estamos usando letramento como uma metáfora para tudo o mais?”<sup>1</sup>, veem nesse uso expandido do termo letramento com adjetivos uma transposição inadequada do conceito tanto porque se retira dele seu contexto histórico de uso da escrita, reforçando aspectos do mito do letramento como uma habilidade redentora, quanto, por estar preso ao horizonte da escrita, limita a compreensão de práticas sociais ligadas às novas tecnologias.

Ainda que essas e outras restrições ao uso do letramento apontem para questões relevantes que devem ser levadas em consideração para quem adota o conceito com ou sem adjetivo, a verdade é que o espraiamento do conceito de letramento não é propriamente uma novidade no campo das Humanidades. Basta lembrar o que aconteceu com o termo intertextualidade. Como é bem sabido, o termo foi cunhado, em 1996, por Julia Kristeva, declaradamente a partir do conceito de dialogismo de Bakhtin, e definido como uma propriedade do texto literário, que “se constrói como um mosaico de citações, como absorção e transformação de outro texto” (KRISTEVA, 1966 *apud* CARVALHAL, 2006, p. 127). O termo teve uma expansão rápida e logo passou a ser usado em muitas situações, deixando para trás não apenas o texto literário de sua origem, mas até mesmo o universo do texto, passando a

---

<sup>1</sup> Esse título, assim como as demais citações de textos originalmente em língua inglesa, foram todos traduzidos por nós.

significar para além da produtividade textual localizada, “todas as interações possíveis entre todos os fenômenos culturais” (CARVALHAL, 2006, p. 129). É assim que se fala de intertextualidade na pintura, na música, nas artes em geral. Naturalmente, tal espraiamento não se fez sem um contexto que lhe foi favorável, como a passagem do estruturalismo para o pós-estruturalismo, o pós-modernismo e sua reciclagem textual de paródias, pastiches, paráfrases, a ênfase no receptor ou no leitor em lugar do autor e outros aspectos, trazendo consigo uma família de novos termos como interdiscursividade, interdisciplinaridade, transtextualidade, hipertexto, etc. (MARTIN, 2011). Em um determinado momento, esse uso mais amplo do texto, sobretudo no contexto norte-americano, parece ter incomodado Kristeva que propôs a substituição da intertextualidade pelo conceito de transposição, o que obviamente não obteve o mesmo sucesso, até porque tratar o espraiamento do conceito de intertextualidade como um caso de interpretação equivocada ou extensão excessiva de seu contexto original promovia, ironicamente, pelo controle do uso do conceito a partir de uma fonte autorizada, a permanência do discurso da influência dentro do discurso da intertextualidade (FRIEDMAN, 1991).

Dessa forma, em lugar construir barreiras epistemológicas ou buscar deter ou negar o espraiamento de um conceito como ilegítimo, acreditamos que o melhor caminho para determinar o seu uso adequado é indagar como se define e como se aproxima ou se distancia de outras denominações já existentes e do fenômeno que diz recobrir. É isso que pretendemos fazer neste ensaio, oferecendo ao letramento literário uma localização dentre os vários usos do termo letramento, no singular e no plural, com e sem adjetivos. Nosso ponto de partida é o entendimento de que conceito de letramento expressa, por um lado, uma nova compreensão da leitura e da escrita e das relações entre saberes e educação, e por outro, faz parte de um contexto, onde se postula um ensino por competências, as tecnologias de informação e comunicação se tornam mais acessíveis, o fluxo de informações se mundializa, as imagens adquirem status de texto, as práticas de autosserviço se tornam cotidianos e o acesso ao ensino superior chega a camadas menos favorecidas da sociedade, isso só para falar de alguns dos tópicos que fazem parte do horizonte do letramento mediático, letramento financeiro, letramento crítico, letramento em saúde, letramento visual, informacional, científico, acadêmico, para citar alguns dos adjetivos que acompanham o termo letramento. Naturalmente, não estamos subscrevendo todo e qualquer uso do termo que em vários casos pode ser substituído sem prejuízo por outros termos mais conhecidos, mas defendendo o que está muito bem posto no tema do 64º Congresso Anual da Associação de Pesquisa em Letramento de 2014, isto é: “a construção dialógica dos

letramentos, focalizando a multiplicidade de vozes e perspectivas que estão em diálogo umas com as outras assim como os pesquisadores examinam os espaços nos quais os letramentos são construídos” (LRA, 2014, p. 1). Até porque, como bem diz Kelder ao concluir sua revisão do conceito de letramento, se, por um lado, “identificar os critérios para esses letramentos continua um problema”; por outro “suas implicações para o ensino da leitura e escrita assim como para os discursos acadêmicos ou letramentos são extremamente valiosas”. Afinal, longe de ser um campo bem delimitado, “a pesquisa nos estudos de letramento continuará a oferecer novos entendimentos e ideias para a formulação de novas perguntas e problemas de pesquisa, ampliando nosso entendimento sobre essa atividade humana extremamente complexa” (KELDER, 1996, p. 8).

## 2. Letramento: três formas de entender o conceito

Para mapear os usos do letramento, propomos ler o termo em três concepções básicas, seguindo o seu registro morfológico. Cumpre destacar que essa forma de identificar os sentidos do termo letramento não tem o objetivo de estabelecer fronteiras fixas entre eles, nem pressupõe uma escala valorativa ou hierárquica. Trata-se tão somente de uma estratégia expositiva que favorece a localização do letramento literário e não uma maneira de esgotar a complexidade do conceito, mesmo porque estamos diante de uma realidade dinâmica e que pode ser lida de diversos modos.

Temos assim, como uma **primeira concepção**, o letramento no singular. Neste caso, o termo pode se referir ao debate em torno da escrita em oposição à oralidade, sendo representado pelo que se convencionou chamar de “grande divisão”. De forma concisa, trata-se de atribuir à escrita um papel fundamental na circulação da cultura e até mesmo na evolução humana. A passagem das sociedades ágrafas para as civilizações seria o marco de um novo estágio do desenvolvimento intelectual da humanidade, dadas as profundas modificações que a escrita traz para o indivíduo e o funcionamento de uma sociedade (GOODY e WATT, 1968; e HAVELOCK, 1963).

Também dentro dessa concepção, temos o aprendizado da escrita que em português é igualmente recoberto pelo termo alfabetização. Essa associação retira do letramento o ideal de erudição letrada com o qual o termo mantém parentesco até o século XIX e o conduz à habilidade de ler e escrever. O uso individual da tecnologia da escrita é uma questão que envolve tanto a escolarização em massa das crianças quanto as dificuldades de inserção social

que a ausência desse uso traz para os adultos no mundo do trabalho e na vida cidadina. Não surpreende, portanto, que esse letramento, quer seja denominado básico ou funcional, receba grande atenção dos governos e se procure medi-lo em níveis e graus em testes e pesquisas de largo alcance (SOARES, 1998).

Ainda usando o letramento no singular encontra-se uma visão crítica do processo visto anteriormente, que busca inserir o letramento em seu contexto social ou que se recusa a concebê-lo fora de um contexto social específico. É essa a marca dos *New Literacy Studies* e a bem conhecida distinção feita por Brian Street (1984) entre um modelo autônomo e modelo ideológico de letramento. Com isso, o letramento passa a ser visto pluralizado como “um conjunto de práticas sociais” que “podem ser inferidas dos eventos que são mediados por textos escritos” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 8) e não simplesmente como uma habilidade neutra em relação ao seu uso (STREET, 2003). Essa última concepção é uma das passagens do letramento no singular para os letramentos no plural, que abordaremos a seguir, pois enfoca as diferentes formas que as pessoas se relacionam com a escrita, dando destaque ao aspecto social do letramento enquanto uso da escrita. Nesse sentido, ainda que no singular, o letramento não é único, nem fixo a um padrão prévio, antes depende de como a escrita permeia (ou não) as relações sociais de uma determinada comunidade.

Em suma, o uso mais comum do letramento no singular é o domínio da escrita. Neste caso, o letramento pode ser percebido como uma habilidade individual e universal, assim como pode ser associado a questões cognitivas sobre o processo de aquisição da escrita, fazendo do conceito uma questão basicamente escolar. Também pode ser entendido para além do horizonte escolar quando se busca fazer uma leitura crítica dos usos da escrita em uma determinada comunidade ou grupo social, tornando o letramento um conceito mais localizado (BARTON, HAMILTON e IVANIC, R., 2000).

Em uma **segunda concepção**, temos o letramento no plural. O uso pluralizado do termo é marcado por uma ampliação da letra que está na raiz etimológica da palavra para o sentido mais amplo de signos e símbolos, levando a um certo descentramento da escrita na definição dos letramentos. Com isso, desloca-se a ênfase da habilidade de ler e escrever para a capacidade de se comunicar, de fazer uso dos instrumentos de representação da linguagem, reconhecendo-se o impacto das novas tecnologias nas relações sociais e culturais contemporâneas. Essas características respondem pelo sentido do letramento concebido no plural ou com um prefixo pluralizador como acontece em multiletramento.

Não é difícil compreender que a preocupação central com a aprendizagem da escrita, sobretudo quando pensada em termos de ensino de língua materna, levaria em pouco tempo à compreensão de que ela não estava sozinha nas exigências contemporâneas de inserção e atuação dos indivíduos em uma sociedade cada vez mais complexa. Dessa maneira, assim como as letras, os números também são essenciais, levando ao letramento matemático, numeramento ou letramento quantitativo (GRAWE, 2012; DINGWALL, 2000). Também o domínio da escrita precisa ser complementado com o acesso e domínio de novos recursos tecnológicos, carreando esforços para o letramento digital, informacional, tecnológico ou hipertextual (ESHET, 2004; GASQUE, 2011; PINHEIRO e ARAÚJO, 2012), mesmo que não se leia a “divisão digital” como uma reedição da divisão entre oralidade e escrita. Além disso, há contextos e textos que apresentam uma outra forma de relacionamento específico com a escrita ou com a linguagem. Daí que a necessidade de se movimentar em um mundo regido pela racionalidade demanda o letramento científico (HOLBROOK e RANNIKMAE, 2009) assim como o letramento acadêmico responde pelos usos da escrita no contexto da academia, compreendendo-se que o adjetivo acadêmico não é simplesmente um contexto ou objeto no qual se aplica o letramento, mas, sobretudo, a natureza do letramento que se processa nesse contexto ou com foco nesse objeto (PASPANE e HLALELE, 2014). O resultado é uma concepção de letramento sempre plural, até porque os diferentes tipos de letramento podem ser definidos a partir da troca da expressão “impresso” por “outros tipos de textos e tecnologias: pintura, literatura, filme, televisão, computador, telecomunicações” (GEE, 1996, p. 143).

Entre tantos adjetivos que passam a cercar o letramento indicando usos e práticas sociais que se valem de diferentes processos de significação, o conceito de multiletramentos, tal como cunhado pelo The New London Group (1996), pode ser lido como um exemplo. Para esses estudiosos, o letramento no singular precisa ser repensado para abarcar tanto “a multiplicidade dos canais de comunicação e mídia” quanto “a crescente proeminência da diversidade cultural e linguística”, isto é, precisa ser visto como multiletramentos. Logo, uma pedagogia dos multiletramentos é aquela na qual “a linguagem e outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, constantemente sendo refeitos pelos seus usuários no momento em que eles se ocupam em alcançar seus vários propósitos culturais” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, s/p).

Na proposta de multiletramentos estão inscritas várias das características dos letramentos. Além do plural duplamente presente no novo termo, há o reconhecimento das

linguagens e do impacto das novas tecnologias no modo de funcionamento da sociedade dita do conhecimento ou da informação. Há o reconhecimento da diversidade cultural (e também linguística) com que a sociedade contemporânea é constituída. Há também a necessidade de uma pedagogia que empodere os indivíduos para lidar com essas inovações e diferenças em um processo de educação permanente.

A perspectiva plural parece também estar na base da revisão que a Unesco faz em seu conceito inicial de letramento, ao propor para o termo a seguinte definição: “Letramento é a habilidade de identificar, entender, interpretar, criar, comunicar e computar, usando materiais impressos e escritos associados com contextos variados” ao mesmo tempo que também “envolve um contínuo de aprendizagem que habilita os indivíduos a alcançar seus objetivos, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar plenamente da sua comunidade e da sociedade mais ampla” (UNESCO, 2005, p. 21).

Dessa forma, pode-se dizer que os letramentos no plural têm a educação e a aprendizagem de linguagens como duas de suas questões centrais. Também supõem uma estreita ligação com os diversos meios de significação, uma vez que todos os letramentos passam necessariamente pelo desenvolvimento da competência de produzir sentidos (LONSDALE e MCCURRY, 2004). Essa produção de sentidos se localiza em diferentes contextos sociais e ao longo da vida em um contínuo espacial e temporal.

Na **terceira concepção**, o conceito pluralizado de múltiplos letramentos parece se particularizar pelo conhecimento ou área que servirá de adjetivo. Nesses casos, o conceito é ampliado a ponto de deixar de lado a escrita como referente básico e mesmo a questão das linguagens para focar em uma competência ou perspectiva crítica relativa ao campo do conhecimento.

Para compreender esse letramento adjetivado, um bom exemplo talvez seja o letramento em saúde. Inicialmente, o termo foi cunhado para responder à necessidade de lidar com a burocracia do seguro saúde e a comunicação entre médico e paciente. Todavia, logo o conceito se expande para abarcar o conhecimento dos comportamentos saudáveis e outros aspectos referentes à promoção da saúde ou educação para a saúde. A partir dessa ampliação, novas definições são elaboradas para dar suporte a pesquisas biomédicas e políticas públicas na área, incorporando ao letramento em saúde aspectos de ordem cognitiva, interpessoal e social (CHINN, 2011; KERKA, 2003).

É o que faz, por exemplo, Nutbeam (2000) ao considerar que esse tipo de letramento, um aspecto da educação em saúde, teria três dimensões: o letramento funcional em saúde (nível da comunicação e informação), o letramento interativo em saúde (nível de desenvolvimento de habilidades pessoais) e o letramento crítico em saúde (nível de empoderamento pessoal e social), correspondendo cada dimensão a um grau progressivamente maior de conhecimento e habilidade em tratar com a saúde. Em um texto posterior (NUTBEAM, 2008), o autor revisita sua proposta e identifica no campo do letramento em saúde a presença de dois conceitos paradigmáticos. O primeiro deles é o letramento em saúde como ‘risco’ clínico, que se ocupa do complexo processo de comunicação na saúde. O segundo é o letramento em saúde como um ‘recurso’ pessoal, voltado para o empoderamento das pessoas e comunidades em termos de aprendizagem. Ambas as definições, argumenta Nutbeam, alimentam-se do letramento em geral que incorporam a um contexto específico.

Uma síntese mais recente do conceito de letramento em saúde foi feito por um grupo de estudiosos europeus em uma tentativa de dar ao termo uma base conceitual para facilitar a comparação de pesquisas, validar instrumentos de avaliação, orientar políticas públicas e outras questões relativas à promoção da saúde (SØRENSEN et al., 2012). Após analisar 17 definições de letramento em saúde e 12 modelos conceituais, o grupo, que compõe o consórcio Projeto Europeu de Letramento em Saúde [Health Literacy Project European], chega à conclusão que um modelo de letramento em saúde precisa ser processual, devendo contemplar quatro tipos de competências (acesso, entendimento, avaliação e aplicação) em três domínios do contínuo da saúde (cuidado da saúde, prevenção da saúde e promoção da saúde), que combinados geram 12 dimensões. Com isso, o letramento em saúde, além de ser ligado ao letramento em geral, “implica conhecimento, motivação e competências das pessoas para acessar, compreender, avaliar e aplicar as informações de saúde” de forma que elas possam “fazer julgamentos e tomar decisões cotidianas sobre cuidados da saúde, prevenção de doenças e promoção da saúde para manter ou melhorar a qualidade de vida durante toda a existência” (*idem*, 2012, p. 3).

Como se pode verificar nesse conceito de letramento em saúde, ainda que haja referência ao letramento enquanto aquisição da escrita e a letramento enquanto uso de linguagens – elementos centrais das duas concepções anteriores do termo –, o adjetivo que acompanha demanda um conhecimento específico, motivação e ação que o torna um processo de conscientização. Dessa forma, pode-se dizer que para uma boa parte desses letramentos adjetivados, o termo usualmente refere-se tanto a uma competência a ser desenvolvida quanto

a um processo de aprendizagem cultural dentro da sociedade. Daí que façam parte também de suas características certo tom prescritivo nas definições e tentativas de tornar o letramento um conceito operacionalizável, com elementos caracterizadores definidos, para poder ser incluído em propostas curriculares e políticas educacionais, ainda que se saiba parte de um contínuo, cujo domínio seja variável ao longo da vida, tendo na comunicação e na educação os campos preferenciais de interação com o conhecimento específico que os nomeia.

### **3. O lugar do letramento literário**

Dadas essas concepções, onde se localiza o letramento literário? Como qualquer outro uso do letramento adjetivado, a resposta depende tanto de como se concebe o letramento quanto de como se concebe o adjetivo que o acompanha. Não é preciso dizer que se o termo letramento, apesar de seu uso relativamente recente, é polissêmico, o termo literário tem uma longa história de definições e contendas em torno de seu campo semântico. De fato, responder o que é literatura é a eterna aporia dos estudos literários. Contornando esses campos epistemologicamente minados e considerando o que se expôs acima, é possível dizer que o letramento literário pode ser localizado nas três concepções, obviamente em cada uma delas com diferentes sentidos.

Dentro da primeira concepção, o letramento literário é o letramento que se faz com o texto literário. Neste caso, tende-se a priorizar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, principalmente as primeiras, feita por meio dos textos literários. Trata-se de uma concepção essencialmente escolar não só do letramento, pensado como a aquisição da escrita ou seu domínio, como também do literário, que é identificado com o cânone ou os textos rotulados pela escola como literários. É ainda a concepção que rege grande parte da defesa da disponibilização de obras de literatura infantil para as crianças bem pequenas, como se pode observar na bem conhecida afirmação de que mesmo que não saibam ler, devem ter acesso aos livros infantis porque por meio deles entrarão em um contato prazeroso com o mundo da escrita. A grande questão desse modo de conceber o letramento literário não é que em alguns casos apenas recubra com um novo termo práticas escolares usuais, nem mesmo que tenda a reforçar concepções conservadoras tanto do letramento quanto da literatura, mas sim que retire do adjetivo a sua autonomia de sentido, ou seja, que coloque a aprendizagem da literatura como ancilar ao ensino da escrita.

Na segunda concepção, quando o termo literário é claramente expresso ao lado do termo letramento, há pelo menos duas formas de se entender o conceito. Uma primeira em que o termo se refere à literatura como uma prática social da escrita, seguindo de perto a definição de letramento segundo os *New Literacy Studies*, sobretudo na distinção proposta por Street entre letramento autônomo e ideológico, entre outras contribuições vindas do campo do estudo da leitura e da Linguística. É o que parece propor, por exemplo, Zaponne ao defender que “o letramento literário pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade” (ZAPPONE, 2008, p. 53). Nesse caso, a adoção do conceito de letramento literário vem ao encontro da sempre reivindicada leitura efetiva dos textos literários como requisito *sine qua non* para o acesso concreto e frequente a obras literárias após ou durante o ensino escolar da literatura. Também permite certo ordenamento das disputas em torno do cânone à medida que enfatiza as práticas sociais dos leitores em contraste com uma visão enrijecida da literatura como tradição. Enfrenta, porém, algumas dificuldades, como a perda da singularidade da literatura em relação à escrita, uma vez que é considerada como uma entre outras práticas sociais a ela relacionadas, assim como uma diminuição do aspecto individual da experiência literária face à predominância da leitura nas relações sociais.

Outra maneira de entender o letramento literário é aquela que propomos juntamente com Graça Paulino: “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON e PAULINO, 2009, p. 67). Aqui o letramento é menos uma prática social da escrita do que um processo de construção de sentidos que se efetiva individual e socialmente; e o literário deixa de ser aplicado apenas a um conjunto de textos, para ser reconhecido como um repertório cultural constituído por uma grande variedade de textos e atividades que proporcionam uma forma muito singular – literária – de construção de sentidos. Disso resulta uma concepção do letramento literário como apropriação da literatura enquanto linguagem que, por ser vazia em relação ao mundo nomeado, permite uma experiência única de interação verbal e reconhecimento do outro e do mundo, até porque é a grande responsável pela alimentação do corpo simbólico dos indivíduos e das comunidades em que eles se inscrevem. Pensado dessa maneira, o letramento literário não se restringe ao campo escolar, embora se reconheça o impacto da escola e da academia como instituição central na manutenção e reprodução de protocolos de leitura, sendo de sua responsabilidade o desenvolvimento sistemático da competência literária. Também não se limita à escrita, pois esta é apenas um meio, ainda que

com peso considerável pela força da tradição, pelo qual a linguagem literária se presentifica, o que leva tanto à verificação do letramento literário em novos meios e mecanismos de expressão e interação social quanto à recuperação da palavra falada como veículo igualmente legítimo da literatura. O letramento literário é, por fim, um processo de aprendizagem, resultado da experiência do leitor com o texto, simultaneamente solitário e solidário porque implica negociar, reformar, construir, transformar e transmitir o repertório que recebemos de nossa comunidade como literário.

Finalmente, o uso do termo letramento literário na terceira concepção é bem menos frequente e, de certa forma, recebe o impacto dos estudos culturais no campo literário. Ele se faz presente no desenvolvimento da habilidade de ler os textos literários buscando verificar questões ideológicas ou relativas às identidades de gênero, etnia/raça, sexo, entre outras identificações sociais, compreendendo, como propõe Solak em sua definição de letramento literário crítico, que “o conceito inclui habilidades destinadas a aumentar a consciência crítica dos leitores em relação aos aspectos culturais, literários, ideológicos e linguísticos do texto literário” (SOLAK, 2013, p. 242). Nessa concepção, o termo letramento literário parece recobrir o campo da atividade crítica contemporânea, agora visto não pelo lado da especialização, mas do leitor ‘comum’, sendo, portanto, uma competência a ser desenvolvida em um nível que ultrapassa a associação da literatura com a aprendizagem da escrita como se verificou na primeira concepção, ainda que permaneça no horizonte escolar.

Dadas essas localizações, qual concepção de letramento literário adotar? Acreditamos que não se trata bem de adotar esta ou aquela concepção, mas de compreender que o letramento literário diferente e ao mesmo tempo tal como outros adjetivos que acompanham o termo letramento precisa ter seus limites e concepções expostos e discutidos. É assim que pesquisadores e estudiosos que usam o termo podem assinalar suas diferenças, apresentar as razões de seu emprego e encontrar caminhos de convergência para tornar o conceito mais consistente e produtivo para todos os usuários. Afinal, estendendo o que bem diz Allan Luke sobre os letramentos críticos, não se pode esquecer que todos os letramentos, com ou sem adjetivos, são “por definição, processos históricos em andamento [historical works in progress]. Não há um modelo correto ou universal” (LUKE, 2012, p. 9).

## Referências

BARTON, D.; HAMILTON, M. e IVANIC, R. **Situated Literacies**: reading and writing in context. Routledge: London, 2000.

BAYA, C.; CATASÚSB, B.; e JOHEDB, G. Situating financial literacy. **Critical Perspectives on Accounting**, v. 25, Issue 1, p. 36–45, February 2014. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1045235412001281> Acesso em 10 jun. 2014.

BYBEE, R. W. Achieving technological literacy: A national imperative. **Technology Teacher**, v. 60, n. 1, p. 23-28, 2000. Disponível em: <http://d20uo2axdbh83k.cloudfront.net/20130806/74db253549e2ca8d5edb893a7f93564c.pdf> Acesso em 15 jun. 2014.

CARVALHAL, . F. Intertextualidade: a migração de um conceito. **Via Atlântica**, n. 9, p. 125-136, junho 2006.

CASSEL, C. A.; LO, C. C. Theories of Political Literacy. **Political Behavior**, v. 19, n. 4, p. 317-335, Dec. 1997. Disponível em: <http://www.springerlink.com/content/kv8n121878n011q0/> Acesso em: 20 jun. 2011.

CHINN, D. Critical health literacy: A review and critical analysis. **Social Science & Medicine**, n. 73, p. 60-7, 2011. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21640456> Acesso em 20 jun. 2014.

DINGWALL, J. **Improving numeracy in Canada**. For the National Literacy Secretariat, March, 2000. Disponível em <http://www.nald.ca/library/research/nls/inpub/numeracy/improve/improve.pdf> Acesso em 20 nov. 2012.

ESHET, Y. Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital era. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**, v. 13, n.1, p. 93-106. Norfolk, VA: ACE, 2004. Disponível em: <http://www.editlib.org/p/4793> Acesso em 20 nov. 2012.

FRIEDMAN, S. S. Weavings: Intertextuality and the (Re)Birth of the Author. In: CLAYTON, J.; ROTHSTEIN, E. (Orgs.). **Influence and intertextuality in literary history**. Madison: The University of Wisconsin Press, 1991.

GASQUE, K. G. D. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ciência da Informação**, n. 39, ago. 2011. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/1819>. Acesso em: 01 nov. 2012.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2 ed. London: Taylor & Francis, 1996.

GOUGH, P. B., The New Literacy: caveat emptor. **Journal of Research in Reading**, v. 18, Is. 2, p. 79–86, 1995. Disponível em:

[http://www.homepage.psy.utexas.edu/HomePage/Class/Psy338K/Gough/Chapter7/new\\_literacy.pdf](http://www.homepage.psy.utexas.edu/HomePage/Class/Psy338K/Gough/Chapter7/new_literacy.pdf) Acesso em 15 jun. 2014.

**GRAWE**, N. D. Achieving a Quantitatively Literate Citizenry: Resources and Community to Support National Change. **Liberal Education**, v. 98, n. 2, p. 30-35, Spring 2012. Disponível em: <http://www.aacu.org/liberaleducation/le-sp12/grawe.cfm> Acesso em 12 nov. 2012.

HEMINGWAY, C. et. Building Botanical Literacy. **Science**, v. 331, 25 março 2011. Disponível em: [www.sciencemag.org](http://www.sciencemag.org) Acesso em 02 set. 2014.

HIRSCH, E. D., Jr. Cultural Literacy. **The American Scholar**, v. 52, n. 2, p. 159-169, Spring 1983.

HOLBROOK, J. e RANNIKMAE, M. The Meaning of Scientific Literacy. **International Journal of Environmental and Science Education**, v. 4, n. 3, p. 275-288, 2009. Disponível em [http://ijese.com/IJESE\\_Volume4\\_Issue3\\_July\\_2009.pdf#page=85](http://ijese.com/IJESE_Volume4_Issue3_July_2009.pdf#page=85) Acesso em: 12 nov. 2012.

JABLONKA, E. Mathematical Literacy. In: BISHOP, A. et al. (Eds.) **Second International Handbook of Mathematics Education**. 2 v. Amsterdam: Springer Netherlands, 2003. Disponível em: [http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-94-010-0273-8\\_4](http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-94-010-0273-8_4) Acesos em 12 jun. 2014.

KAYE, C.; KORF, B. Genetic Literacy and Competency. **Pediatrics**, v. 132, p. s224-s230, 2013. Disponível em: <http://www.geneticsinprimarycare.org/YourPractice/Genetic%20Literacy%20and%20Competency/Pages/Genetic-Literacy-and-Competency.aspx> Acesso em 12 jun. 2014.

KELDER, R. Rethinking literacy studies: from the past to the present. **Proceedings of the World Conference on Literacy**. International Literacy Institute, Philadelphia, 1996. Disponível em <http://www.literacy.org/publications/rethinking-literacy-studies-past-present> Acesso em: 20 nov. 2012.

KERKA, S. Health Literacy beyond Basic Skills. In: HULL, Glynda A. et al. **Multiple literacies: A compilation for adult educators**. Columbus, OH: Center on Education and Training for Employment, College of Education, The Ohio State University, 2003. Disponível em <http://www.cete.org/acve> Acesso em: 20 nov. 2012.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London and New York: Routledge, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.) **Digital literacies: Concepts, policies and practices**, New York; Oxford: Peter Lang, 2008.

LAUGKSCH, R. C. Scientific literacy: A conceptual overview. **Science Education**, v. 84, p. 71-94, 2000. C **crossref** [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(200001\)84:1<71::AID-SCE6>3.0.CO;2-C](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(200001)84:1<71::AID-SCE6>3.0.CO;2-C)

LONSDALE, M. e MCCURRY, D. **Literacy in the new millennium**. A discussion paper. NCVER: Adelaide (Australia), 2004. Disponível em <http://www.ncver.edu.au> Acesso em: 20 mar. 2007.

LRA. **Literacy Research Association 64<sup>th</sup> Annual Conference**. Call for proposals, p. 1-12, 2014. Disponível em: <http://www.literacyresearchassociation.org/images/Conference/2014CallFinal.pdf> Acesso em 20 agosto 2014.

LUKE, A. *Critical literacy: foundational notes*. **Theory Into Practice**, v.51, is.1, p. 4-11, 2012. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405841.2012.636324?journalCode=htip20&#.VEqZiHablj0> Acesso em: 14 jul. 2014.

MARTIN, E. Intertextuality: An Introduction. **The Comparatist**, v. 35, n. 1, p. 148-151, 2011. Disponível em: [http://muse.jhu.edu/login?auth=0&type=summary&url=/journals/the\\_comparatist/v035/35\\_martin01.html](http://muse.jhu.edu/login?auth=0&type=summary&url=/journals/the_comparatist/v035/35_martin01.html) Acesso em: 20 jun. 2014.

MESSARIS, P. **Visual "literacy": Image, mind, and reality**. Boulder, CO, US: Westview Press, 1994.

NUTBEAM, D. Health Literacy as a Public Health Goal: A Challenge for Contemporary Health Education and Communication Strategies into the 21st Century. **Health Promotion International**, v. 15, n. 3, p. 259-26, 2000. Disponível em: <http://heapro.oxfordjournals.org/content/15/3/259.full.pdf+html> Acesso em: 20 nov. 2012.

NUTBEAM, D. The evolving concept of health literacy. **Social Science & Medicine**, v. 67, p. 2072-8, 2008. Disponível em: [www.elsevier.com/locate/socscimed](http://www.elsevier.com/locate/socscimed) Acesso em: 20 nov. 2012.

PAPASHANE, M.; HLALELE, D.. Academic Literacy: A Critical Cognitive Catalyst towards the Creation of Sustainable Learning Ecologies in Higher Education. **Mediterranean Journal of Social Sciences**, v. 5, n. 10, p. 661-671, June 2014. Disponível em: <http://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/2939> Acesso em 10 set. 2014.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, T. M. K; ZILBERMAN, R. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PINHEIRO, R. C.; ARAUJO, J. Letramento hipertextual: por uma análise e redefinição do conceito. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, 2012 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982012005000002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012005000002&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 01 nov. 2012.

SOLAK, Ö. Reading Literary Texts through a Critical Point of View: Critical. Literary Literacy. **The 2nd International Conference on the Reform of Curriculum and Teaching and Teacher Development Proceedings**. Hangzhou (China): Hangzhou Normal University, 2013, p. 242-249. Disponível em:

[http://www.academia.edu/3529004/Reading\\_Literary\\_Texts\\_through\\_a\\_Critical\\_Point\\_of\\_View\\_Critical\\_Literary\\_Literacy](http://www.academia.edu/3529004/Reading_Literary_Texts_through_a_Critical_Point_of_View_Critical_Literary_Literacy) Acesso em: 20 jun. 2014.

SØRENSEN, K. *et al.* Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models. **BMC Public Health**, v. 12, 2012. Disponível em: <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/12/80> Acesso em: 02 dez. 2012.

STABLES, A. Environmental Literacy: functional, cultural, critical. The case of the SCAA guidelines. **Environmental Education Research**, v. 4, Iss. 2, 1998. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1350462980040203?journalCode=ceer20#previ-ew> Acesso em: 10 jun. 2013.

STEINER, C. Emotional literacy. **Transactional Analysis Journal**, v. 14, n. 3, p. 162-173, 1984. Disponível em: <http://tax.sagepub.com/content/14/3/162.short> Acesso em: 10 jun. 2014.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu/cice/Archives/5.2/52street.pdf> Acesso em: 28 jun. 2007.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard educational review**, v. 66, n. 1, Spring 1996. Disponível em: [http://hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-66-issue-1/herarticle/designing-social-futures\\_290](http://hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-66-issue-1/herarticle/designing-social-futures_290) . Acesso em: 10 mar. 2007.

UNESCO. **Aspects of Literacy Assessment**: Topics and issues from the Unesco Expert Meeting, 10 –12 June, 2003. Paris: Unesco, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001401/140125eo.pdf> Acesso em 20 set. 2011.

WEBBER, S.; JOHNSTON, B. Conceptions of information literacy: new perspectives and implications. **Journal of Information Science**, v. 26, n.2, p. 381-397, 2000. Disponível em: <http://jis.sagepub.com/content/26/6/381.abstract> Acesso em: 20 jun. 2014.

WYSOCKI, A.; JOHNSON-EILOLA, J. Blinded by the Letter: Why Are We Using Literacy as a Metaphor for Everything Else? In: HAWISHER, G. E.; e SELFE, C. L. (Eds.) **Passions, Pedagogies, and 21st Century Technologies**. Urbana, Ill.: NCTE, 1999.

ZÁPOTOČNÁ, O. Literacy as a tool of civic education and resistance to power. **Human Affairs**, v. 22, issue 1, p. 17-30, January 2012. Disponível em: <http://link.springer.com/article/10.2478%2Fs13374-012-0003-6> Acesso em 20 jun. 2014.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.11, n.1, p. 49-60, jan./abr. 2008. Disponível e: [http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v11n1/006\\_Mirian\\_Hisae.pdf](http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v11n1/006_Mirian_Hisae.pdf) Acesso em: 10 jun. 2014.

Artigo recebido em: 22.05.2015

Artigo aprovado em: 24.06.2015