

O LETRAMENTO COMO ATIVIDADE DE APROPRIAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS

THE LITERACY AS ACTIVITY OF OWNERSHIP OF THE TEXTUAL GENRES

Eliana Merlin Deganutti de Barros¹

RESUMO: Pensando na importância do ensino da Língua Portuguesa nas escolas a partir de um ponto de vista do(s) letramento(s), ou seja, não tendo como foco o ensino da decodificação do sistema linguístico, em seus aspectos puramente formais, mas a língua vista em sua manifestação discursivo-textual, e tendo o processo de interação interpessoal como seu espaço de intersecção, é que, neste artigo, apresenta-se uma discussão acerca das concepções de alfabetização, letramento e ensino da língua por meio de gêneros textuais. Para complementar a discussão, traz-se uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa das séries iniciais, com o intuito de verificar o posicionamento do documento em relação às práticas de alfabetização e letramento escolar, bem como a sua abordagem no que se refere ao ensino da língua mediado por gêneros de textos.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; gêneros textuais.

ABSTRACT: thinking about the importance of the Portuguese Language teaching in schools from thinking about the importance of the Portuguese Language teaching in schools from a viewpoint of literacy(s), i.e., not focusing on the teaching of language decoding system in its purely formal aspects, but the language seen in their manifestation, and discursive-textual having interpersonal interaction process as its area of intersection, is that, in this article is a discussion about conceptions of initial reading and writing instruction, literacy and language teaching through the textual genres. To complement the discussion, brings an analysis of the “Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa” of initial grades in order to verify the placement of the document in relation to the practice of initial reading and writing instruction and literacy, as well as its approach as regards the teaching of language mediated by textual genres.

Keywords: initial reading and writing instruction; literacy; textual genres.

¹ Mestre em Estudos da Linguagem (UEL) e doutoranda do mesmo Programa (bolsa CAPES), com pesquisas na área de ensino/aprendizagem e formação do professor de Língua Portuguesa. Pesquisadora cadastrada no Grupo GEMFOR (CNPQ), liderado pela Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento. Professora do curso de Letras da Universidade Estadual Norte do Paraná (UENP/ Campus Cornélio Procopio).

INTRODUÇÃO

Saber ler e escrever é para todo indivíduo uma garantia de participação cidadã numa determinada sociedade que se idealiza letrada, e consequentemente, desenvolvida. Nesse contexto, a leitura e a escrita perdem seu caráter de meras habilidades de reconhecimento e decodificação de letras e passam a ser “instrumentos para se inserir na realidade, para compreendê-la e, também, para alterá-la, como ferramentas do entendimento” (SCHOLZE; RÖSING, 2007). Ou seja, ler e escrever são as armas mais poderosas que cada cidadão possui para atuar conscientemente no meio em que vive, discutindo-o, analisando-o, apropriando-se de sua cultura, propondo mudanças, enfim, sendo um participante ativo no processo sócio-histórico no qual está inserido.

Pensando na importância do ensino da Língua Portuguesa nas escolas a partir de um ponto de vista do(s) letramento(s), ou seja, não tendo como foco o ensino da decodificação do sistema linguístico, em seus aspectos puramente formais, mas a língua vista em sua manifestação discursivo-textual, tendo o processo de interação interpessoal como seu espaço de interseção, é que, neste texto, trago uma discussão acerca das concepções de letramento, alfabetização e ensino da língua por meio de gêneros textuais.

Para tanto, inicio o texto com uma visão geral em torno dos conceitos de letramento e alfabetização, para, em seguida, problematizar tais abordagens de ensino da língua. Como espaço analítico, trago o meu olhar para os PCN de Língua Portuguesa das séries iniciais, com o intuito de verificar o posicionamento do documento em relação às práticas de alfabetização e letramento escolar. Em seguida, partindo da postulação dos PCN de que é preciso oferecer aos alunos oportunidades de aprenderem a ler e escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita e a leitura fora da escola, ou seja, de que as práticas linguageiras autênticas devem conduzir o ensino da língua, e partindo da premissa de que toda prática de linguagem é atualizada em um gênero de texto, trago o gênero textual como objeto de ensino da língua e assumo a tese de que o letramento somente acontece por meio da apropriação de um gênero. Nesse sentido, a pessoa só é letrada a partir do momento em que se apropria de uma prática de linguagem específica, esta, sempre configurada em um gênero textual. Ou seja, a visão que defendo complementa a perspectiva de Kleiman (2006, p. 19) ao propor o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Para finalizar, apresento, brevemente, um novo olhar para os PCN, agora, na perspectiva dos gêneros textuais.

1 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: CONCEITOS E DIRECIONAMENTOS

A relação que existe entre sociedade desenvolvida e sociedade letrada é geralmente observada na repercussão dos índices de analfabetismo e letramento levantados por órgãos nacionais e internacionais. Um desses índices é o INAF – Indicador

de Alfabetismo Funcional – apurado, no Brasil, pelo *Instituto Paulo Montenegro*, pela ação social do *IBOPE* e pela ONG *Ação Educativa*, abrangendo todos os brasileiros de 15 a 64 anos, estudantes ou não. Mas o que seria alfabetismo funcional? Esse conceito é oriundo das diversas mudanças conceituais que a noção de analfabetismo vem sofrendo ao longo das últimas décadas. Em 1958, a UNESCO definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler e escrever um enunciado simples, relacionado à sua vida diária. Vinte anos depois, esse mesmo órgão sugeriu a adoção dos conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional. O quadro, a seguir, explicita o conceito de analfabetismo e alfabetismo funcional (e seus níveis) utilizados pelas medições do INAF:

Analfabeto - não consegue realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases;

Alfabetismo funcional:

Nível 1 - Alfabetismo nível rudimentar: corresponde à capacidade de localizar informações explícitas em textos muito curtos, cuja configuração auxilia o reconhecimento do conteúdo solicitado. Por exemplo, identificar o título de uma revista ou, em um anúncio, localizar a data em que se inicia uma campanha de vacinação ou a idade a partir da qual a vacina pode ser tomada;

Nível 2 - Alfabetismo nível básico: corresponde à capacidade de localizar informações em textos curtos (por exemplo, em uma carta reclamando de um defeito em uma geladeira comprada, identificar o defeito apresentado; localizar informações em textos de extensão média);

Nível 3 - Alfabetismo nível pleno: corresponde à capacidade de ler textos longos, orientando-se por subtítulos, localizando mais de uma informação, de acordo com condições estabelecidas, relacionando partes de um texto, comparando dois textos, realizando inferências e sínteses.

Quadro 1 – Os níveis de alfabetismo funcional²

No que se refere à leitura e à escrita, temos resultados do INAF dos anos de 2001, 2003 e 2005, como podemos observar na tabela 1, a seguir:

² Informações disponibilizadas no site do Instituto Paulo Pimentel (IPM): <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por>.

Tabela 1 – Evolução dos níveis de alfabetismo no Brasil

	2001	2003	2005
Analfabeto	9%	8%	7%
Alfabetizado nível rudimentar	31%	30%	30%
Alfabetizado nível básico	34%	37%	38%
Alfabetizado nível pleno	26%	25%	26%

Fonte: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por>. Acesso em: 28 ago. 2009.

O que se pode analisar por meio dos resultados obtidos é que o quadro pouco se alterou em cinco anos. Embora o percentual de analfabetos tenha decrescido 1% a cada medição, o de alfabetizados do nível básico crescido 4% entre 2001 e 2005 e o de alfabetizado rudimentar ter um decréscimo de 1% no mesmo período, esses percentuais são pouco expressivos no tocante à urgência do tema para o desenvolvimento do país. Ou seja, não temos como pensar em um Brasil desenvolvido se não colocarmos a educação como prioridade nacional. Dessa forma, usando as palavras de Colello (2007, p. 54), ao afirmar que “o quadro das estatísticas nacionais do analfabetismo é, entretanto, insuficiente para compreender a realidade sobre a condição de letramento da população brasileira”, é que precisamos pensar nessa “nova” perspectiva de ensino da língua – o letramento –, tema sobre o qual trataremos a seguir.

Como já foi dito anteriormente, o conceito de alfabetização vem sofrendo mudanças, não só aqui no Brasil, mas em todo o mundo, visto que o antigo conceito de *decodificação de uma língua* já não satisfaz mais aos interesses de uma sociedade em pleno desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, leitoras, produtivas, tecnológicas, etc. Ou seja, decodificar o sistema linguístico é apenas um passo para que o indivíduo se insira no mundo letrado, mas ele, por si só, não garante que esse indivíduo se torne efetivamente um agente social desse mundo letrado. Nessa perspectiva, surge o conceito de **letramento**, que amplia ainda mais o conceito de alfabetismo funcional. Segundo Kleiman (2006), o conceito de letramento – influenciado pelo termo inglês *literacy* – começa a ser introduzido no mundo acadêmico numa tentativa de separar os estudos sobre o *impacto social da escrita* dos estudos sobre a alfabetização.

Os primeiros registros do uso do termo “letramento” no Brasil são creditados a Mary Kato (1986), que o utiliza para salientar aspectos de ordem psicolinguística envolvidos na aprendizagem da linguagem, sendo que, mais tarde, Leda Tfouni (1988) estabelece um sentido para o termo centrado nas práticas sociais de leitura e escrita. A palavra “letramento” teve seu uso disseminado a partir de meados dos anos 90 (MORTATTI, 2007), passando a ser utilizada por inúmeros pesquisadores e educadores em perspectivas variadas, instigando uma grande complexidade conceitual e pragmática, mas com uma base comum: o fato de aprender uma língua ultrapassar a simples decodificação das letras e abarcar a complexidade das práticas sociais existentes em nossa sociedade.

1.1 CONFLITOS ENTRE AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Podemos dizer que, atualmente, o termo “letramento” já se encontra bastante disseminado, principalmente em estudos que envolvem o ensino da escrita e da leitura nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Entretanto, isso não significou o abandono do termo “alfabetização”, nem tampouco se chegou a um consenso sobre o uso dessas duas palavras/conceitos. Talvez a “novidade” e a urgência trazida pelos estudos sobre letramento tenham feito várias vertentes teóricas se apropriarem do termo para desenvolverem seus trabalhos sobre o ensino da língua. Não que essa postura não seja pertinente, pois quanto mais as teorias, as metodologias de ensino se interligarem, buscarem, umas nas outras, alternativas para a abordagem da linguagem, mais benefícios nós teremos no âmbito geral da educação. Entretanto, é preciso esclarecer posições, pois:

Para alguns, “letramento” deve substituir, definitivamente, “alfabetização”, ou se deve optar por um ou outro termo; para outros, trata-se de denominações distintas de duas etapas distintas e sequenciais; devendo-se, primeiramente, alfabetizar para, depois, letrar; para outros, ainda, trata-se de alfabetizar, letrando, como dois momentos diferentes, mas complementares e simultâneos, no ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita. (MORTATTI, 2007, p. 161).

Como é possível depreender pela citação apresentada, estamos ainda caminhando para uma conceituação mais homogênea do que seja letramento. A posição assumida pela pesquisa em pauta é de que existe, sim, um momento de decodificação dos códigos linguísticos – o qual podemos denominar “alfabetização” – momento este que a criança percebe, por exemplo, que da aproximação das letras *B* e *A* resulta a sílaba *BA* e da junção de *BA* e *LA* surge a palavra *BALA*. Ou seja, esse processo de desvendamento dos códigos linguísticos ainda faz parte do aprendizado da leitura e da escrita de uma língua. Essa é apenas uma das vertentes do ensinar a ler e escrever, uma vez que não podemos dizer que uma criança que consegue simplesmente reconhecer letras e palavras realmente tenha capacidade de efetuar uma leitura proficiente ou produzir um texto (oral ou escrito) compatível com a sua idade e adequado a uma dada situação de comunicação. Por outro lado, não podemos dizer que um indivíduo (seja ele criança ou adulto) que não saiba decodificar o sistema de sua língua – aquele que não sabe ler nem escrever – não seja capaz de participar de práticas sociais e empreender *ações de linguagem*³ configuradas em textos orais perfeitamente adequados linguístico, discursivo e contextualmente. Nesse último exemplo, temos o caso de um indivíduo letrado em determinada configuração textual (ou em determinado gênero, como veremos mais adiante), mas não alfabetizado.

³ Ação de linguagem é uma parte da atividade de linguagem (interpretação coletiva do agir pela palavra) cuja responsabilidade é atribuída a um indivíduo singular – o agente produtor dessa ação (BRONCKART, 2006, p. 139).

Assim sendo, não há como desprezar o conceito de alfabetização – decodificação do sistema linguístico – e tampouco ignorar a noção de letramento. Kleiman (2006, p. 19) define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Eu iria mais além, esclarecendo que o letramento se dá não só pelo uso da palavra escrita, mas também por meio de práticas de linguagem orais e também multissemióticas – como as que envolvem gráficos, ilustrações, imagens, cores, sons, etc. Os múltiplos conhecimentos de meios semióticos estão ficando cada vez mais comuns no uso da linguagem, tendo em vista as novas tecnologias desenvolvidas pelo homem moderno, principalmente as ligadas ao uso do computador. Segundo Rojo (2007), letramentos *multissemióticos* têm transformado o letramento tradicional (da letra) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea.

Para se posicionar frente a uma concepção de letramento, é preciso, também, entender a linguagem como um modo de ação social por meio da qual as pessoas agem no mundo. Isso quer dizer que, quando compreendemos, escrevemos e falamos, estamos envolvidos em uma prática social de interação por meio da linguagem, na construção da vida social, ou seja, dos significados, dos conhecimentos e também das nossas identidades. Também não podemos esquecer que a prática de letramento se dá em múltiplas *esferas de comunicação* (BAKHTIN, 1992), em contextos diferenciados, o que nos leva a dizer que letramentos configuram-se em práticas de linguagem situadas⁴:

Os seres humanos agem em determinadas esferas de atividades, a da escola, a da Igreja, a do trabalho num jornal, a do trabalho numa fábrica, a da política, a das relações de amizade e assim por diante. Essas esferas implicam a utilização da linguagem na forma de enunciados. Não se pode produzir enunciados fora delas, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera. (FIORIN, 2007, p. 101).

Nessa perspectiva, todos os significados são contextualizados e recuperados por meio da situacionalidade sócio-histórica em que os discursos são expostos: quem escreveu, quando, com que propósito, onde foi publicado (suporte, esfera de comunicação), quem era o interlocutor projetado, qual a época em que o discurso foi produzido, a ideologia predominante no momento da produção, o momento da recepção, etc. Ou seja, práticas de letramento implicam necessariamente uma compreensão da linguagem como forma de interação situada sócio-historicamente (BRONCKART, 2003).

Voltando à discussão sobre a relação entre alfabetização e letramento, a posição assumida pela pesquisa em pauta é de que existe na escola um processo de alfabetização e, simultaneamente, um exercício de práticas de letramento. Ou seja,

⁴ É o que Rojo (2007) chama de multiletramento.

esses termos remontam a conceitos diferentes, mas complementares, que devem andar de mãos dadas no processo de ensino institucionalizado da língua. Eu diria que ao invés de falarmos em “alfabetizar, letrando”, poderíamos dizer “letrar, alfabetizando”; pois, com certeza, o conceito de letramento é muito mais abrangente do que o de alfabetização. O ensino da Língua Portuguesa, tanto nos primeiros anos do Ensino Fundamental, como em toda a extensão da Educação Básica⁵, deve ter como prioridade as práticas de *multiletramentos* (ROJO, 2007), ficando o processo de alfabetização, de certa forma, subordinado a tais práticas. Segundo Kleiman (2006, p. 20), “a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos”.

2 OS PCN: ALFABETIZAÇÃO OU LETRAMENTO?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 1997) são um dos documentos norteadores do ensino elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), cujo objetivo é constituir-se como referência para as discussões curriculares da área e contribuir com os educadores no processo de elaboração e revisão de propostas didáticas. Os primeiros PCN a serem lançados foram os relativos às primeiras séries do Ensino Fundamental, no ano de 1997. Ainda hoje, os conteúdos de tal documento não foram assumidos totalmente pela grande massa de professores a qual ele se dirige, porém, com certeza, mesmo com mais de uma década de defasagem, ele ainda é uma das principais referências no tocante ao ensino da língua materna.

Vejamos o que o documento nos coloca sobre sua concepção de alfabetização – no tópico “alfabetização e ensino da língua”:

É habitual pensar sobre a área de Língua Portuguesa como se ela fosse um foguete de dois estágios: o primeiro para se soltar da Terra e o segundo para navegar no espaço. O primeiro seria o que já se chamou de “primeiras letras”, hoje alfabetização, e o segundo, aí sim, o estudo da língua propriamente dita. [...] Por trás da prática em dois estágios, está a teoria que concebe a capacidade de produzir textos como dependente da capacidade de grafá-los de próprio punho. [...] A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea [...]. A alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa. (BRASIL, 1997, p. 27-28).

⁵ É comum vermos o termo “letramento” associado ao ensino da escrita e da leitura somente para as séries iniciais. O que parece é que letrar é somente o professor das primeiras séries, o que reforça a aproximação dos conceitos de letramento e alfabetização.

Nesse trecho, fica nítido que o documento considera, sim, um processo de aquisição da escrita alfabética, denominado “alfabetização”, mas este não deve ser abordado de forma desconexa do ensino da língua. Pelo contrário, está inserido na globalidade da aprendizagem da Língua Portuguesa. Percebe-se que não há menção ao termo “letramento”, embora possamos fazer alusões a esse *processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa* como um processo amplo de letramento escolar. Vejamos a definição de letramento que o texto nos traz, em nota de rodapé, no tópico “linguagem e participação social”:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, 1997, p. 21 – nota de rodapé).

Essa é uma definição clássica de letramento, a mesma vista em Kleiman (2006), e, como já salientado anteriormente, é uma definição ainda redutora de letramento, pois considera apenas a linguagem escrita, desconsiderando o letramento multissemiótico (cf. BARROS, 2009) – conjunto de práticas sociais que se utilizam de outros códigos semióticos, além, é claro, do verbal: imagens, gráficos, sons, etc. É importante salientar que os PCN não utilizam o termo “letramento” como concepção de ensino; citam-no, nesse caso, para expor que a “responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania [...] é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos” (BRASIL, 1997, p. 21). Ou seja, eles consideram a concepção de letramento, mas não a utilizam de forma explícita na abordagem do ensino da Língua Portuguesa. O trabalho agora é tentar resgatar essa concepção no decorrer do texto.

O ensino das primeiras séries é dividido, pelos PCN de Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries), em primeiro e segundo ciclos. Para cada um deles são apresentados quatro tópicos norteadores: 1) Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa; 2) Objetivos de Língua Portuguesa; 3) Conteúdos de Língua Portuguesa; 4) Critérios de avaliação de Língua Portuguesa. Para entendermos melhor qual a concepção de ensino que norteia o documento, vamos, primeiramente, analisar os objetivos propostos para o primeiro ciclo (BRASIL, 1997, p. 68):

- a) **compreender o sentido** nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os **propósitos e intenções do autor**;
- b) ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando *estratégias de decifração* com **estratégias de seleção**, antecipação, inferência e verificação;
- c) utilizar a linguagem oral com eficácia, **sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas** que requeriram

conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados;

d) participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar;

e) produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a **identificar o gênero e o suporte** que melhor atendem à **intenção comunicativa**;

f) escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a *escrita alfabética* e preocupando-se com a *forma ortográfica*;

g) considerar a necessidade das várias versões que a produção do texto escrito requer, empenhando-se em produzi-las com ajuda do professor (grifos meus).

Analisando todos os objetivos propostos para o primeiro ciclo, observa-se que em apenas dois tópicos (b, f – marcados em itálico) aparecem procedimentos próprios da alfabetização – decodificação do código linguístico: quando se coloca que os alunos devem ler textos combinando estratégia de decifração com outras estratégias textuais e escrever textos utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica. Entretanto, esses itens não são colocados desconectados do processo de letramento, visto que ambos fazem menção aos gêneros textuais, os quais, como veremos especificadamente logo adiante, são configurações das práticas de linguagem existentes numa determinada sociedade, sendo assim associados a uma concepção de língua como forma de interação e intimamente relacionados ao conceito de letramento. Os outros objetivos estão todos ligados a estratégias de letramento escolar. Desse modo:

Desloca-se a visão corrente de ensino de Língua Portuguesa como objetivando a construção de conhecimentos e conceitos sobre a língua e a construção da capacidade de análise linguística, em favor de uma visão comunicativa ou enunciativa, em que se trata de ensinar usos da linguagem ao invés de análises da língua. Estes usos são, desde o início, qualificados como usos das duas linguagens, a oral e a escrita, na compreensão e produção de textos socialmente situados e com finalidades comunicativas, as quais ocorrem em situações de produção específicas do discurso. (ROJO, 2006, p. 25).

É perceptiva a preocupação em abordar as produções escrita e oral, bem como a leitura textual, engajadas em um processo comunicativo situado, ou seja, dá-se um grande relevo para o contexto em que essas produções textuais estão inseridas, como podemos perceber por meio das seguintes proposições retiradas dos objetivos propostos pelos PCN: *propósitos e intenções do autor; sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas; diferentes modos de falar; considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa*. Está

nítida uma concepção de língua como forma de interação, presente nos vários contextos sociais e, incorporada à prática de letramento escolar. Mesmo em se tratando de alunos que estão no início do processo de alfabetização (apropriação do sistema linguístico), o foco do ensino da língua não reside em tal processo e nem coloca este de forma estagnada, como se fosse um processo que caminhasse separado das práticas de letramento.

Vejam agora os objetivos do ensino da Língua Portuguesa para o segundo ciclo do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, p. 79-80):

- a) compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para **reconhecer a intencionalidade implícita** e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos **meios de comunicação**;
- b) ler autonomamente **diferentes textos dos gêneros** previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los;
- c) utilizar a linguagem para expressar sentimentos, experiências e idéias, acolhendo, interpretando e considerando os das outras pessoas e respeitando os diferentes modos de falar;
- d) utilizar a linguagem oral com eficácia, começando a **adequá-la a intenções e situações comunicativas** que requeiram o domínio de registros formais, o planejamento prévio do discurso, a coerência na defesa de pontos de vista e na apresentação de argumentos e o uso de procedimentos de negociação de acordos necessários ou possíveis;
- e) produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, **ajustados a objetivos e leitores determinados**;
- f) escrever textos com domínio da *separação em palavras*, *estabilidade de palavras* de *ortografia regular* e de *irregulares mais frequentes na escrita* e utilização de recursos do sistema de *pontuação* para dividir o texto em frases;
- g) **revisar seus próprios textos** a partir de uma primeira versão e, com ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento.

Percebe-se, comparando os objetivos do primeiro e do segundo ciclos, que se segue a mesma concepção de ensino da língua, aprofundando as exigências quanto às capacidades de linguagem requeridas ao aluno. Por exemplo, ao colocar o uso da linguagem oral para os alunos do segundo ciclo, são acrescidos o domínio do planejamento da fala em situações mais formais, a preocupação com a adequação do registro linguístico e o uso de procedimentos argumentativos mais elaborados, mantendo-se a preocupação de adequação da fala às diferentes situações de comunicação. No caso da reescrita, no primeiro ciclo, ela é tomada como uma necessidade, mas com estatuto de revisão auxiliada pelo professor; no segundo ciclo, é acrescida a estratégia de autorrevisão das produções por parte do aluno. O processo de refacção textual é

muito importante para o letramento escolar, pois é por meio dele que os mecanismos de produção textual, sejam eles linguísticos, discursivos, enunciativos, contextuais, vão se tornando explícitos para o aluno – é um momento fundamental de análise, de confronto entre o aprendido e o concretizado textualmente (GONÇALVES, 2009).

A noção de letramento também pode ser resgatada por meio da postura assumida pelos organizadores dos PCN quanto à concepção de linguagem:

A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se **realiza nas práticas sociais** existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Dessa forma, se produz linguagem tanto numa conversa de bar, entre amigos, quanto ao escrever uma lista de compras, ou ao redigir uma carta – diferentes práticas sociais das quais se pode participar. [...] **a língua é um sistema de signos histórico e social** que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1997, p. 22; grifos meus).

Dessa forma, tomar a linguagem como forma de interação interpessoal é considerá-la, tanto no âmbito social como no da educação institucional, sob um ponto de vista interacionista. Nessa perspectiva, “o processo de aprendizagem do sujeito depende essencialmente da interação com o ‘outro’ e, sobretudo, das ‘relações de ensino’, no caso da aprendizagem escolar” (MORTATTI, 2007, p. 162). Trata-se, assim, de uma prática social mediada por práticas de linguagem que suscitam modelos de letramentos específicos. A sala de aula é, pois, um espaço privilegiado para a sistematização do ensino da língua. Mas ensinar a língua não significa amordaçá-la, engessá-la, torná-la um objeto de estudo voltado para ele mesmo; significa, sim, trabalhar múltiplas práticas de letramento. Antes de ser um objeto escolar a serviço da aquisição do conhecimento, a língua, vista sob o ponto de vista do letramento, garante modos de inserção na sociedade e de participação crítica no complexo de nossa cultura (COLELLO, 2007, p. 91).

A citação abaixo retrata, com clareza, a posição dos PCN frente à questão da alfabetização:

[...] não se deve ensinar a escrever por meio de práticas centradas apenas na codificação de sons em letras. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. É preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina — afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê. É preciso que aprendam os aspectos notacionais

da escrita (o princípio alfabético e as restrições ortográficas) no interior de um processo de aprendizagem dos usos da linguagem escrita. (BRASIL, 1997, p. 48).

Comungando com os PCN, é preciso, pois, alfabetizar, mas isso somente não basta, é preciso começar a letrar os nossos alunos, a inseri-los em instâncias sociais autênticas, fazendo com que eles se apropriem das várias práticas de linguagem que as atravessam, práticas estas sempre atualizadas/configuradas em um *gênero de texto*.

3 O GÊNERO TEXTUAL COMO OBJETO DE ENSINO

Tomando o gênero textual como *um tipo relativamente estável de enunciado*, indisociável do contexto social que o engendra e disponível em um *repertório de gêneros* (BAKHTIN, 1992), e, acreditando que sua maestria pode permitir ao sujeito prever quadros de sentidos e comportamentos nas diferentes situações de comunicação com as quais se depara, já que o tomamos como “um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos” (SCHNEUWLY, 2004, p. 27), entendemos que ele – o gênero – deve ser tomado como objeto de ensino nas aulas de produção e leitura da língua.

Ao dominar determinado gênero, o indivíduo é capaz de gerenciar regras de conduta, seleção linguístico-discursiva e estruturas de composição utilizadas: é a competência sociocomunicativa (tanto almejada pelo ensino), e que leva os falantes/aprendizes à detecção do que é ou não adequado em cada prática social. E ainda, quanto mais competente e experiente for o indivíduo, mais proficiente ele será na utilização e adaptação dos gêneros e no reconhecimento das estruturas formais e enunciativas que os compõem.

Segundo Schneuwly (2004, p 24), um instrumento, no nosso caso, um gênero textual, “não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização”. É nesse sentido que Schneuwly (2004, p. 28) amplia a noção de instrumentalização vygotskyana e define o gênero como um *megainstrumento*, ou seja, “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos)”, que permite ao sujeito agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação.

Percebemos, então, que muito diferente do que tradicionalmente se aborda no ensino da língua⁶, ou seja, os fatos linguísticos/gramaticais descontextualizados da ação de linguagem que os mobiliza (ou a pura decodificação do sistema linguístico, na perspectiva da alfabetização *stricto sensu*), o ensino por meio de gêneros textuais pode devolver à língua seu estatuto que mais lhe compete – o da interação social:

⁶ Considerando toda a Educação Básica, desde as séries iniciais.

A língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos lingüísticos enquanto fatos vivos e em evolução. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1986, p. 108).

Na perspectiva assumida, vemos que não há como pensar o ensino de uma língua desconectado do processo de interação verbal; ao contrário, estaremos ensinando uma língua morta, na qual o sistema/estrutura precede ao uso. Abordar uma língua é enxergá-la em pleno funcionamento, pois “só se age na interação, só se diz no agir, e o agir motiva certos tipos de enunciados, o que quer dizer que cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados” (FIORIN, 2007, p. 101), a saber, os gêneros de textos: instrumento da comunicação humana e, como postulado por vários estudiosos da linguagem, também objeto de ensino da língua (em todos os seus eixos: escrita, oralidade, compreensão por meio da leitura, produção textual, reflexão lingüística, aquisição do código lingüístico).

3.1 O LETRAMENTO COMO APROPRIAÇÃO DE UM GÊNERO TEXTUAL

Ler e escrever, além de atos sociais, são também atos lingüísticos. Entretanto, o tema “alfabetização” e mais recentemente “letramento” tiveram restritos por um bom tempo nas pautas das pesquisas de estudiosos da educação *lato sensu*, suscitando pouca atenção por parte dos estudiosos da linguagem. Nos últimos anos, no entanto, esse quadro tem se alterado. Atualmente, temos uma participação significativa de pesquisadores da área de estudos da linguagem em projetos voltados para o ensino da Língua Portuguesa nas primeiras séries do ensino Fundamental e, conseqüentemente, com pesquisas envolvendo alfabetização e letramento (cf. CAGLIARI, 1992). Embora, como já dissemos anteriormente, os estudos sobre letramento não se restrinjam ao ensino da escrita e da leitura somente para as primeiras séries, parece que apenas recentemente tal conceito vem sendo objeto de pesquisa dos profissionais da área da Linguagem.

Talvez essa intersecção entre estudos oriundos da Lingüística Aplicada envolvendo uma concepção interacionista da língua/linguagem e estudos pedagógicos voltados para a abordagem da escrita e da leitura nas primeiras séries tenha contribuído para a aproximação da concepção de letramento e do ensino por meio de gêneros textuais. Alguns pesquisadores têm orientado suas pesquisas a partir da premissa de que o domínio de um determinado gênero textual está intrinsecamente relacionado a um processo específico de letramento (cf. ROJO, 2006; BARROS, 2009; NASCIMENTO, 2005, 2006; PRETO-BAY, 2007).

Ou seja, o indivíduo só é letrado em determinada prática de linguagem se é capaz de empreender uma ação de linguagem eficaz (esta configurada sempre em um modelo de gênero), tanto em nível lingüístico, textual, discursivo, enunciativo

como situacional. Por exemplo, um professor de Português com anos de experiência, proficiente na escrita de inúmeros gêneros de texto, pode, às vezes, não ser letrado no gênero “chat”, ou em tantos outros gêneros digitais surgidos com o evento da internet. Nessa perspectiva, o ensino da língua ultrapassa uma concepção puramente linguística/textual – embora o texto continue sendo a unidade de ensino – pois o interesse não é simplesmente que o aluno aprenda a *forma* de se escrever, mas também que ele entenda toda a complexidade linguístico-discursiva e enunciativo-contextual envolvida em uma determinada ação de linguagem, esta fruto de adaptação de um modelo de gênero já existente.

Para ilustrar essa pertinente relação entre letramento e ensino da língua por meio da apropriação de gêneros de textos que circulam em nossa sociedade, vejamos esse poema escrito pela estudante norte-americana Kate M. Chong como forma de depoimento sobre sua história com o letramento e citado por Soares⁷ (1999):

O que é Letramento?

Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos Jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de parabéns e cartas
de velhos amigos.
É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.

É um Atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,

⁷ Magda Soares (1999) coloca que este poema foi escrito pela estudante norte-americana Kate M. Chong, como forma de ilustrar seu depoimento sobre sua história com o letramento. Segundo a autora, a tradução foi feita com algumas adaptações para o nosso idioma e o nosso contexto.

manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.

Esse poema destaca a relação de letrar-se e ter contato, apropriar-se dos mais variados gêneros de textos que perpassam o nosso cotidiano. Se formos analisar o depoimento da estudante, encontraremos a citação ou a alusão a vários desses gêneros: notícia de jornal, tirinha, receita culinária, lista de compras, bilhete, recado, carta pessoal, romance, conto infantil, manual, instrução, etc.; o que demonstra que o letramento não pode ser pensado sem levar em consideração essas ferramentas da comunicação interpessoal.

O mundo contemporâneo pode ser definido tanto pelo acesso e controle de tecnologias e redes de informação, como também pela livre circulação de grande quantidade de dados, quase sempre codificados e catalogados pelos meios escritos. Dessa forma, “a produção e o consumo de textos revelam-se progressivamente como catalisador social de participação e acesso a fontes de conhecimento e, conseqüentemente, de poder (PRETO-BAY, 2007). Agora, para que o aluno tenha acesso realmente a essas *fontes de conhecimento e poder*, faz-se urgência um trabalho didático que promova múltiplos letramentos dentro da sala de aula, não só visando à escrita e à leitura como simples “tarefas de adestramento escolar”, mas como vivência de relevantes práticas sociais – orientada pelos mais diversos gêneros:

Os gêneros, como formas historicamente cristalizadas nas práticas sociais, fazem a mediação entre a prática social, ela própria e as atividades de linguagem dos indivíduos. [...] O gênero funciona como um modelo comum, como uma representação integrante que determina um horizonte de expectativas para os membros de comunidade confrontados às mesmas práticas de linguagem. Os gêneros, portanto, intermedeiam e integram as práticas às atividades de linguagem. São referências fundamentais para a construção dessas práticas. (ROJO, 2006, p. 26).

Ao associar processo de letramento e a concepção de ensino por meio de gêneros de textos, temos que ter por base o reconhecimento de que todas as esferas sociais, incluindo a esfera cotidiana do aluno, têm seu valor intrínseco, mas que a participação do educando a vários níveis dessas esferas requer que o mesmo venha a conhecer, pelo menos em parte, o conjunto de valores e formas de interação de tais esferas sociais, principalmente, as das mais reconhecidas socialmente. Tal como pessoas que transitam entre dois mundos e precisam aprender os seus valores e contratos sociais, os nossos alunos precisam ser ensinados explicitamente sobre quais são as características e os valores das diversas esferas sociais e aprender a navegá-las

por meio da apropriação das formas de interação que elas disponibilizam, ou seja, dos gêneros de texto (PRETO-BAY, 2007).

4 OS PCN E A CONCEPÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS

Ao executar uma contagem no número de vezes que o termo “gênero” (no sentido de gênero de texto) foi utilizado na redação dos PCN de Língua Portuguesa das séries iniciais (BRASIL, 1997), constatamos que o mesmo aparece cinquenta e cinco vezes ao longo do documento. Esse fato, por si só, já evidencia a assimilação dessa perspectiva de letramento por parte dos organizadores dos PCN. Mas, na realidade, a concepção de ensino atrelado à apropriação de gêneros de textos perpassa todo o documento – vai desde a apresentação de uma concepção sociointeracionista da linguagem até a instituição do texto como unidade de ensino da língua e o gênero como objeto de aprendizagem, visto que é ele que estrutura os conteúdos de ensino do documento.

A noção de gênero presente nos PCN é fundamentalmente bakhtiniana (BAKHTIN, 1992), como podemos perceber no trecho abaixo:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciado, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de linearidade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1997, p. 23).

Entretanto, como o próprio documento explicita, os estudos com base em gêneros textuais desenvolvidos pelos pesquisadores da escola de Genebra, principalmente Bronckart (2003) e Schneuwly e Dolz (2004), perpassam toda a estruturação do texto. Por exemplo, a noção de *modelização dos gêneros* (momento anterior à intervenção didática no qual um gênero é descrito, analisado em todas suas facetas, desde linguísticas até situacionais) postulado pelo grupo de Genebra pode ser percebida na citação abaixo:

Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um **papel modelizador** [isto é, funcionam como modelos a partir dos quais os alunos vão se familiarizando com as características discursivas dos diferentes gêneros], servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (BRASIL, 1997, p. 28).

Vê-se também neste trecho a associação da ideia da apropriação da *diversidade textual*, ou seja, da variedade de gêneros que uma sociedade disponibiliza aos seus contemporâneos, e da *expansão do conhecimento letrado do aluno*. Mas para que o aluno realmente se aproprie de uma determinada forma de interação verbal mediada por um gênero textual, ele precisa estar ciente da força restritiva exercida pelo contexto de produção. Por exemplo, escrever uma crítica de filme exibido em uma sala alternativa de cinema (para um público que busca um filme mais eruditzado) é diferente de escrever uma crítica de um filme exibido em circuito comercial (para um público que busca apenas entretenimento). Uma resenha de texto para avaliação de um professor na universidade é diferente de uma resenha literária escrita para um jornal de grande circulação. Essa plasticidade da adaptação às condições sócio-históricas de produção e às diferentes intenções e perspectivas dos participantes da interação está condicionada a uma prática de letramento sociointeracionista. Essa preocupação com a situação concreta de produção é observada em vários pontos dos PCN, como podemos constatar na citação a seguir:

A linguagem, por realizar-se na **interação verbal** dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção. É no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento. Produzindo linguagem, aprende-se linguagem. (BRASIL, 1997, p. 22).

Essa última frase é bem expressiva: *produzindo linguagem, aprende-se linguagem*. Mas que tipo de linguagem queremos que nossos alunos aprendam? Uma linguagem voltada apenas para a decifração de códigos linguísticos? Uma linguagem composta por palavras soltas, desconexas, desprovidas de sentido? Uma linguagem inflexível, engessada em regras intransponíveis? Uma linguagem sem valores culturais? Uma linguagem sem sujeito? Uma linguagem sem endereço do destinatário? Uma linguagem solta no tempo e no espaço? Entendo que essas não devam ser as formas de linguagem que queremos que nossos alunos vivenciem nas salas de aula, por isso mesmo é que o ensino da língua mediada por gêneros – instrumentos indispensáveis a todo tipo de interação verbal – é privilegiado pelos organizadores dos PCN de Língua Portuguesa, numa iniciativa valiosa no âmbito dos textos prescritivos que regem nosso sistema educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, o enfoque nos gêneros textuais e seu uso situado tem se tornado o lugar central para o reconhecimento dos usos da linguagem nas práticas sociais de uma sociedade, uma vez que são eles os sinalizadores das diferenças da situação, da interação e do significado de tais atividades. Na interação letrada, indivíduos escrevendo e lendo um texto mediador têm de criar relações e significados compatíveis para estabelecer essa interação, o que pressupõe a noção de gêneros textuais como forma de ação social organizada.

Segundo Preto-Bay (2007, p. 24), para que as práticas de letramento escolar por meio da apropriação de gêneros textuais se realizem no âmbito da escola, é preciso que se façam alguns ajustes em nível teórico e prático. Por um lado, o sistema educacional e o professor, precisam adotar a concepção de que a aprendizagem e o uso da leitura e da escrita são processos sociais, que o processo de letramento é a compreensão e a produção de discursos (orais ou escritos, estes configurados em gêneros) e que a escola é, de fato, o ponto de partida para os processos de acesso e participação social.

Ignorar o ensino da língua a partir de uma visão de multiletramentos (ROJO, 2007), ou seja, por meio da apropriação – tanto no âmbito da compreensão (leitura) como no da produção (textos orais ou escritos) – da variedade de gêneros que perpassam o mundo social do aluno é atribuir à língua apenas o papel de um objeto escolar: “antes de ser um objeto escolar a serviço da aquisição do conhecimento, a língua garante modos de inserção na sociedade e de participação crítica no complexo de nossa cultura” (COLELLO, 2007, p. 91). Dessa forma, um ensino que não coloca o letramento escolar como objetivo principal das aulas de Língua Portuguesa não dá subsídios para a transformação de uma realidade tão lamentável e tão criticada, como a que o Brasil apresenta em termos de letramento dos nossos alunos, apontada por inúmeros indicadores sociais como o INAF, o SAEB, o IDEB, a Prova Brasil, o ENEM⁸ e por meio de várias pesquisas acadêmicas preocupadas com o ensino da língua materna.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria E. Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p.261-306.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da Linguagem*. 3. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1986.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti. O gênero textual como articulador entre o ensino da língua e a cultura midiática. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes Nascimento (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (ensino de primeira a quarta séries)*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- _____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes M. (Org.). Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1992.
- COLELLO, Silvia M. Gasparian. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

⁸ Todos esses instrumentos de avaliação do ensino são encontrados no site do MEC: <www.mec.gov.br>.

- FIORIN, José Luiz. O ensino de português nos níveis fundamental e médio: problemas e desafios. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília, DF: INEP/UPF, 2007.
- GONÇALVES, Adair V. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, Adair; BAZARIN, Milene (Orgs.). *Interação, gêneros e letramento*. São Carlos: Claraluz, 2009.
- KATO, Mary. *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 9. reimpressão. Campinas: Mercado das Letras, 2006.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília, DF: INEP/UPF, 2007.
- NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). *A apropriação de gêneros textuais: um processo de letramento*. Ponta Grossa: Ed. da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2005.
- _____. *Gêneros lúdicos: ferramentas para o processo de letramento*. Ponta Grossa: Ed. da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2006.
- PRETO-BAY, Ana Maria Raposo. Acesso social, práticas educativas e mudanças teórico-pedagógicas ligadas ao gênero textual. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília, DF: INEP/UPF, 2007.
- ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. In: CARVALHO, Maria Angélica F. de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- _____. Gêneros de discurso/texto como objetos de ensino de línguas. *Estudos avançados*, UEL, 2007 (curso promovido pelo Programa de Pós-Graduação em estudos da Linguagem da UEL).
- SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.
- SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K. A escrita e a leitura: fulgurações que iluminam. In: _____ (Orgs.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília, DF: INEP/UPF, 2007.
- SORES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- TFOUNI, Leda. *Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo: Pontes, 1988.