

AS NOÇÕES DE “LETRAMENTO” E DE “GÊNEROS” NOS PRIMEIROS *PARÂMETROS*: MODOS DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Andrea Rodrigues¹

RESUMO: As palavras "letramento" e "gêneros" têm estado presentes na literatura sobre leitura, escrita e ensino de língua no Brasil há mais de duas décadas. De suas primeiras aparições para os dias atuais, a enorme expansão nos usos desses termos e os impactos de seus conceitos para propostas curriculares, publicações, eventos, fazem parte de uma história que se mistura às produções de documentos oficiais. Neste artigo, analisamos de que modo "letramento" e "gênero" estão presentes nos dois primeiros volumes dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental (1997 e 1998), e como sua inserção pode ser relacionada a outras publicações sobre seus conceitos por autores brasileiros à época. Tomamos por base o aporte teórico da Análise do Discurso (PÊCHEUX, 1988; ORLANDI, 1990).

Palavras-chave: letramento, gêneros, sentidos

THE NOTIONS OF “LITERACY” AND “GENRES” IN THE FIRST PARAMETERS: MODES OF MEANING PRODUCTION

ABSTRACT: The words "literacy" and "genres" have been present in the literature on reading, writing and language teaching in Brazil for over two decades. From his first appearances to the present day, the enormous expansion in the use of these terms and the impacts of their concepts for curriculum proposals, publications, events, are part of a history that blends with the production of official teaching documents. In this article, we analyze how "literacy" and "gender" are present in the first two volumes of the National Curriculum Parameters of Elementary Education (1997 and 1998), and how their insertion may be related to other publications on their concepts by Brazilian authors. time. We based on the theoretical contribution of Discourse Analysis (PÊCHEUX, 1988; ORLANDI, 1990)

Keywords: literacy, genres, senses.

Introdução

As palavras “letramento” e “gêneros” têm estado presentes na literatura sobre leitura, escrita e ensino de língua no Brasil há mais de duas décadas². De suas primeiras

¹ Doutora em Letras (PUC-Rio), Pós-doutorado em Memória Social (UNIRIO). Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ).

² Sem pretender esgotar essas informações nesse espaço, lembramos que a primeira aparição da palavra letramento em publicação brasileira é atribuída a Kato (1986), de acordo com Kleiman (1995). Observamos que também em Kato (1986, p. 128) está presente o uso da palavra gênero, mas ainda associado à noção que posteriormente Marcuschi (2002) vai chamar de *tipo* - narrativo, dissertativo etc.

aparições para os dias atuais, a enorme expansão nos usos desses termos e os impactos de seus conceitos para propostas curriculares, publicações, eventos, fazem parte de uma história que se mistura às produções de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental e Médio (1997, 1998, 2000), Orientações Curriculares Nacionais (2006) e Base Nacional Curricular Comum, mais recentemente (2017).

Tanto “gênero” quanto “letramento” foram incluídos já nas duas primeiras publicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – a de 1997, para o primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, e a de 1998, para o terceiro e quarto ciclos. Mas de que modo foram apresentados esses conceitos por esses documentos oficiais? Que sentidos são produzidos?

Tomando por base o aporte teórico da Análise do discurso materialista (PÊCHEUX, 1988; ORLANDI, 1990, 2007), partimos das reflexões sobre o silêncio em Orlandi (2007) para analisar o modo como são produzidos sentidos sobre letramento e gênero no segundo volume desses documentos oficiais, discutindo as relações que podem ser estabelecidas entre esses usos e a sua presença em livros publicados à época. Nosso principal objetivo é verificar, dadas as condições de produção dos textos que trazem esses termos pela primeira vez em documentos oficiais, como são produzidos sentidos para eles, principalmente no texto do PCN de 1998 – o que trata do ensino de língua na segunda parte do Ensino Fundamental.

Refletir sobre esses usos e seus sentidos, e sobre os processos a partir dos quais esses conceitos entraram nas políticas de ensino, contribui para compreender de que modo essas noções – muito presentes até hoje em textos oficiais e na literatura sobre o tema – repercutem nas práticas e políticas atuais de ensino da língua.

Reconhecendo que a(s) teoria(s) sobre gêneros e sobre letramento abrangem uma enorme quantidade de estudos, de variações, inclusive nas nomeações³, faremos aqui um recorte para traçar um brevíssimo histórico do início de um debate sobre o ensino de língua no Brasil na década de 1980 à publicação dos PCN, de modo a contextualizar aquele momento em que se dão as primeiras aparições dos dois termos nos documentos oficiais e em algumas publicações.

No sentido de gênero (textual/discursivo), uma das primeiras publicações que registramos no Brasil está em Machado (1996). Retomaremos essas questões mais adiante.

³ Os gêneros são chamados de textuais por algumas vertentes e discursivos por outras (ROJO, 2005); o letramento é também chamado de letramentos, de multiletramentos, entre outras possibilidades (VIANNA ET AL., 2016). Retomaremos essas variações em seção posterior.

Discussões sobre o ensino de língua no Brasil: A década de 1980 e a publicação dos primeiros PCN nos anos 1990.

No debate sobre ensino de língua no Brasil, na década de 1980, há estudos que enfatizam questões ligadas à gramática (HAUY, 1983; PERINI, 1985; LUFT, 1985; BECHARA, 1985) e ao texto (GERALDI, 1984; ZILBERMAN, 1982)

Os autores que se dedicaram mais à discussão sobre a gramática e seu ensino destacaram a necessidade de descrição da língua a partir do uso (HAUY, 1983), as inconsistências teóricas das gramáticas (PERINI, 1985), a postura normativa e purista presentes no ensino de língua (LUFT, 1985), a crise do ensino de língua materna no país e a possibilidade de uma educação linguística (BECHARA, 1985). Esses estudiosos fizeram parte do que Mário Perini vai chamar, em entrevista publicada em 2014, de “uma panela de pressão que explodiu na mesma época”, afirmando que Hauy (1983) – autora do primeiro desses quatro livros – colocou “as tripas da gramática tradicional para fora” (PERINI, 2014, p. 68).

Cabe lembrar que, ao longo da década de 1990, surgem ainda muitas outras publicações que enfatizam as questões em torno da gramática na escola, como, por exemplo, Neves (1990), Travaglia (1995) e Possenti (1996). De um modo geral, podemos afirmar que esses e outros trabalhos impactaram as propostas que irão aparecer pouco depois no texto do PCN de 1998, sobre o papel do estudo de gramática no ensino fundamental, e uma das ideias que permanecerá em destaque é a de que não se trata de ensinar ou não a gramática, mas de criar outros modos para o seu aprendizado:

(...) não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano, uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la. (...) O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. (BRASIL, 1998, pp. 28-29)

Quanto às questões relativas ao texto no ensino de língua, destaca-se⁴ o livro organizado por Geraldi em 1984, fundamental para a valorização da presença do texto nas aulas de língua, com propostas que envolvem atividades de leitura e análise linguística a partir dos textos. Na década seguinte, muitas das ideias presentes no livro, bem como as que Geraldi apresenta em publicação posterior (GERALDI, 1996), iriam desembocar já no texto de 1998 do PCN de Ensino Fundamental⁵, em que o texto é tomado como “unidade de ensino” (BRASIL, 1998, p. 27) e as atividades são propostas a partir de categorias presentes nos livros de Geraldi (1984, 1996), como se pode ver nas notas de rodapé do documento:

A organização dos conteúdos articula propostas de João Wanderley Geraldi para o ensino de Língua Portuguesa, apresentadas em “Unidades básicas do ensino de Português” (in *O texto na sala de aula*) e em “Construção de um novo modo de ensinar/aprender a Língua Portuguesa” (in *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*). (BRASIL, 1998, p. 35)

Destacamos que, ao citar Geraldi como base para aquilo que o documento assume como forma de organizar os conteúdos, o texto do PCN (BRASIL, 1998) explicita o impacto que um determinado conjunto de pesquisas na área de linguagem e ensino trazia para a elaboração de seus parâmetros curriculares.

E as primeiras pesquisas sobre letramento e gêneros? Como aparecem no texto dos primeiros Parâmetros? Para analisar essas questões, vamos traçar um brevíssimo histórico do surgimento desses conceitos nas publicações de autores brasileiros à época.

O letramento nas publicações brasileiras pré-Parâmetros

No Brasil, as primeiras publicações a trazer o termo letramento para o cenário de textos brasileiros irão aparecer pouco depois da coletânea organizada por Geraldi (1984). Em livro de 1986, Kato menciona a palavra *letramento* num sentido que se aproxima da ideia de inserção da criança no mundo da escrita, observando que é desse modo que a escola irá tornar essa criança “um cidadão funcionalmente letrado” que

⁴ Optamos neste espaço por restringir as observações relacionadas às publicações que abordaram a questão do texto no ensino de língua ao livro de Geraldi (1984) como um marco para a discussão sobre o tema no Brasil ainda na década de 1980. Contudo, sabemos que outros estudos se dedicaram, nessa mesma época, a questões sobre o texto no ensino, como os trabalhos reunidos em livro organizado por Regina Zilberman (1982).

⁵ O livro de Geraldi (1984) consta da Bibliografia do PCN de 1997, mas o conteúdo que aparece no texto de 1998, inspirado no autor, não está apresentado do mesmo modo. Assim, não encontramos citações ao texto dele em notas de rodapé no documento voltado para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

possa atender “às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem” (KATO, 1986, p. 7). Um pouco mais adiante, a autora também defende que “a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento” (KATO, 1986, p. 7).

É interessante observar aqui que Kato (1986) não chega a definir explicitamente o que seria letramento, e essa não definição vai produzir leituras que podem apresentar pequenas variações em torno dos sentidos possíveis para letramento em seu livro. Por exemplo, Vianna *et al.* (2016, p. 33) consideram que, na “concepção cognitiva” de Kato, “letramento é entendido como uma habilidade individual de uso da variedade culta da língua”. Para construir essa definição, as autoras tomam por base o trecho aqui já mencionado em que Kato afirma que a língua falada culta resulta do letramento (KATO, 1986, p. 7).

Importante destacar que o estudo de Kato (1986) parte de uma perspectiva psicolinguística e, portanto, não se insere na vertente sociocultural⁶ (HEATH, 1982⁷; STREET, 1984) a partir da qual serão desenvolvidos os chamados “Estudos do Letramento” no Brasil, iniciados por pesquisadoras como: Angela Kleiman (1991, 1995), Leda V. Tfouni (1989, 1995), Magda Soares (1998), Roxane Rojo (1995), entre outros/as.

Na vertente sociocultural proposta por Street (2014 [1995], p. 41), “as práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação”. O autor enfatiza a importância de se pensar o letramento em articulação com o contexto social e a necessidade de diferenciar essa concepção – que ele chama de modelo ideológico – de uma abordagem individual e cognitiva do letramento – o modelo autônomo, “que pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-se a progresso, civilização”¹ (STREET, 2014 [1995], p. 44).

No livro *Os significados do letramento*, organizado por Kleiman em 1995, a autora apresenta as diferenças entre esses dois modelos de letramento (autônomo e ideológico), retomando várias discussões presentes na obra de Street:

⁶Se procurarmos as referências bibliográficas presentes no livro de Kato (1986), não iremos encontrar referências ao livro *Literacy in theory and practice*, publicado pelo britânico Brian Street em 1984 e considerado como obra fundamental do campo dos estudos sobre letramento na vertente sociocultural.

⁷Heath (1982) propôs, a partir de uma pesquisa de base etnográfica, o conceito de “evento de letramento” – situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza das interações (HEATH, 1982, p. 319 *apud* STREET, 2014 [1995], p. 18).

Street (1984 e 1993) denomina o modelo alternativo de letramento ideológico para destacar explicitamente o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade (KLEIMAN, 1995, p. 38).

Embora exista o registro de alguns usos⁸ anteriores a essa publicação (KLEIMAN, 1995), cabe destacar que o livro é considerado “obra inaugural dessa perspectiva” no Brasil (VIANNA *ET AL.*, 2016, p. 32). No capítulo que assina, Kleiman traz a seguinte definição de letramento:

O letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever. (KLEIMAN, 1995, p. 18).

Em relação à necessidade de distinção entre os conceitos de letramento e de alfabetização, Kleiman enfatiza que a noção de letramento envolve o “impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1995, pp. 15-16), diferentemente das pesquisas sobre alfabetização, mais voltadas para a aquisição individual de um sistema de escrita⁹.

Na próxima seção, faremos um brevíssimo histórico sobre a teoria dos gêneros no cenário brasileiro, para discutirmos, posteriormente, a inserção dos dois termos nos Parâmetros Curriculares Nacionais da década de 1990.

Os gêneros no contexto pré-Parâmetros

Em artigo de 1997, o francês Jean-Michel Adam destacava que nos últimos anos era possível notar um crescimento nos estudos sobre os gêneros numa nova concepção – a partir de um deslocamento da noção de gênero do campo exclusivo da poética literária para os estudos linguísticos. A proposta do seu texto é justamente defender uma “nova concepção linguística para o conceito de gênero”, e o artigo faz parte de um número temático da *Revue Belge de Philologie et d’Histoire*, intitulado “*Nouvelles perspectives*

⁸Tfouni (2010, p. 219) afirma que usou pela primeira vez a palavra letramento em 1987, em uma apresentação em congresso científico, publicada depois como artigo (TFOUNI, 1989). A própria Angela Kleiman também havia publicado um trabalho anterior a 1995, um resumo em anais da ANPOLL, com o título *O letramento na formação do professor* (KLEIMAN, 1991). Em Matencio (1994) também há a presença do termo.

⁹Sobre as diferenças entre alfabetização e letramento, foram desenvolvidos estudos por Tfouni (1995), Soares (1998), impactando de muitas formas os modos de conceber os processos de aquisição e produção da leitura e da escrita.

em théorie des genres”. Dele participam autores do mundo francófono e do mundo anglo-saxão – como, por exemplo, Bhatia (1997)¹⁰.

Lembrando que Bakhtin já abordava os gêneros desde os anos 1920, Adam (1997) cita vários autores que, nos anos 1990, vinham desenvolvendo estudos sobre gêneros, como Dominique Maingueneau, Jean-Paul Bronckart, Sophie Moirand, entre outros. A partir das várias reflexões desses autores, Adam propõe que os gêneros “são regularidades sócio-históricas observáveis no seu campo prático” e “regulam globalmente, e de modo mais ou menos restritivo, os diferentes planos de estrutura dos textos¹¹” (ADAM, 1997, p. 670).

Diferentemente das publicações sobre letramento no Brasil pré-*Parâmetros*¹², as publicações em livros de autores *brasileiros* sobre os gêneros textuais/discursivos só irão aparecer um pouco mais tarde¹³.

No livro *Gêneros, teorias, métodos, debates* (MEURER, BONINI, MOTTA-ROTH, 2005), as referências bibliográficas a textos brasileiros sobre gêneros textuais/discursivos são quase todas de publicações a partir de 2000. Luiz Antônio Marcuschi afirmava, em publicação de 2008, que presenciávamos, à época, “uma espécie de ‘explosão’ de estudos na área, a ponto de essa vertente de trabalho ter-se tornado uma moda” (MARCUSCHI, 2008, p. 146). Contudo, os livros que Marcuschi menciona, a título de exemplificação, são todos publicados a partir de 2004 (MARCUSCHI, 2008, p. 146).

Nas referências bibliográficas do volume do PCN de 1998, por exemplo, as referências a pesquisas sobre gêneros são principalmente a autores estrangeiros, como DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. (1996), SCHNEUWLY, (1993) e BRONCKART (1994). Os trabalhos de autores brasileiros que abordam o tema ou ao menos mencionam a palavra “gênero” parecem¹⁴ estar restritos a dois títulos: o primeiro é a tese de doutorado de Anna Rachel Machado (1995)¹⁵, que trabalhou com o gênero diário de leitura em pesquisa desenvolvida a partir da abordagem dos gêneros textuais proposta do belga Jean-Paul Bronckart e outros pesquisadores (BRONCKART *ET AL.*,

¹⁰ Optamos por não aprofundar as diferentes vertentes dos estudos sobre gêneros, por falta de espaço e por não ser nosso objetivo nesse estudo.

¹¹ Tradução nossa.

¹² Os livros já mencionados de Kleiman (1995), Tfouni (1995), Matencio (1994).

¹³ Os registros que temos apontam para esses dados, mas não é possível afirmar com certeza, pois não temos como esgotar a busca a respeito de “não publicações”.

¹⁴ Não é possível ter acesso à leitura de todos os títulos citados no documento, de modo a afirmar com certeza se são somente esses três trabalhos brasileiros que abordam, de uma forma ou de outra, os gêneros.

¹⁵ A tese foi posteriormente publicada em livro (MACHADO, 1998).

1985 *apud* MACHADO, 2005, p. 241); o segundo é *Literatura e redação*: os gêneros literários e a tradição oral, livro da mesma autora (MACHADO, 1994), ao qual não tivemos acesso.

Feitas essas breves considerações sobre os gêneros no contexto em que estão surgindo os Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil, passamos à comparação então das condições de produção dos dois conceitos – letramento e gênero – no texto desses documentos.

Letramento e gêneros nos *Parâmetros*

Pensar a presença dos termos letramento e gêneros nos PCN de língua portuguesa envolve considerar que os contextos de publicações brasileiras sobre os dois conceitos eram, como vimos, diferentes à época do surgimento desses documentos: os estudos sobre o letramento no Brasil já tinham suas primeiras publicações (KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 1995) e divulgações em eventos científicos – como, por exemplo, os trabalhos de Kleiman (1991) e de Tfouni (1989); os estudos sobre os gêneros textuais/do discurso no Brasil estavam pouco representados em publicações de autores brasileiros.

Embora com raras publicações brasileiras sobre o tema à época, a presença dos gêneros nas novas propostas de ensino de língua nos PCN ganha bastante destaque, como se pode ver na seguinte afirmação: “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (BRASIL, 1998, p. 23).

O termo aparece acompanhado do adjetivo “discursivos” e figura em várias seções no sumário dos documentos de 1997 e 1998. Há autores que consideram essa presença nos PCN como fator que impulsionou um maior crescimento de estudos nessa área. É o caso de Kleiman (2002), ao afirmar que

A proposta dos PCN de fundamentar o ensino de língua materna, tanto oral quanto escrita, nos gêneros do discurso, desencadeou uma relevante e significativa atividade de pesquisa, visando, primeiro descrever uma diversidade considerável de gêneros a partir dos heterogêneos textos que os atualizam e, segundo, apresentar sugestões didáticas para o uso dos textos enquanto exemplares e fonte de referência de um determinado gênero. (KLEIMAN, 2002, p. 7)

Também Rojo (2005) atribui o desenvolvimento de pesquisas sobre gênero e ensino em parte à sua presença nos PCN como base para o ensino de língua:

No Brasil dos anos recentes, a partir de 1995, especialmente no campo da linguística aplicada ao ensino de línguas (estrangeiras/materna), grande atenção tem sido dada às teorias de gênero (de textos/do discurso). Pelo menos em parte, isso se deve aos novos referenciais nacionais de ensino de línguas (PCNs de língua portuguesa, de línguas estrangeiras) que fazem indicação explícita dos gêneros como objeto de ensino ou destacam a importância de considerar as características dos gêneros, na leitura e na produção dos textos. (ROJO, 2005, p. 184)

Em relação às definições de gênero no texto do documento, ele vem apresentado das seguintes formas:

Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- . conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- . construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- . estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências³ que compõem o texto etc.

(...) A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (BRASIL, 1998, p. 21-22)

É possível observar que se trata de conceituação inspirada nas propostas de Bakhtin (1988), com destaque para a questão dos três elementos citados. Contudo, as definições de gênero no PCN não vêm acompanhadas de uma referência, de um nome ao qual possa ser atribuída uma noção. Os livros de Bakhtin – e de autores como Bronckart, Dolz, Schneuwly – constam da bibliografia, mas não são citados nas notas de rodapé, que, por vezes, trazem outros nomes, em outros conceitos – como a nota já mencionada aqui, que cita Geraldini atribuindo a ele a autoria de algumas categorias contidas nas propostas de organização do conteúdo (BRASIL, 1998, p. 35).

E como se dá o surgimento do termo letramento no texto desses documentos oficiais? Ele também está presente tanto no volume de 1997 (primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental) quanto na publicação de 1998 (segundo e terceiro ciclos) dos Parâmetros Curriculares Nacionais. E nos dois volumes, o texto que traz sua definição é idêntico e está presente numa nota de rodapé:

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; 1998, p. 19)

Verifica-se, na nota do documento, que o termo letramento é definido na primeira oração como *produto* da participação em práticas sociais – um pouco diferente da noção apontada por Street (1995) e por Kleiman (1995), muito mais ligadas à ideia de letramento como o próprio conjunto de práticas sociais.

A segunda oração da nota, que começa com “São práticas discursivas (...)” não tem um sujeito explicitado e parece, em princípio, remeter a “práticas sociais”, expressão presente na oração anterior e com a qual o verbo ser poderia estar concordando. Contudo, dada a definição de letramento como a própria prática, presente nos autores aqui mencionados, resta a dúvida se o sentido do termo teria também se deslocado para a ideia de prática – ainda que o verbo esteja no plural (“são”) e a palavra letramento esteja no singular na primeira oração. Também podemos encontrar o uso de outras palavras que estão presentes em Kleiman (1995), como o adjetivo “significativa”, promovendo ainda mais essa relação entre as duas maneiras de definir letramento.

Mas a questão para a qual nossa análise quer se voltar mais vem da seguinte pergunta: por que a referência ao texto de Kleiman, ou mesmo a Street, não é mencionada quando o documento apresenta o conceito de letramento na nota de rodapé? O livro consta da bibliografia, mas não é explicitado o fato de ele ter inspirado a noção de letramento que ali se apresenta.

E por que também a definição de gênero não é acompanhada de uma nota que explicita que autor ou autores estão na base daquelas conceituações?

Consideramos que a proposta de Eni Orlandi (2007, p. 135) para o estudo das formas do silêncio pode contribuir para nossa análise. A autora propõe a noção de “meio-plágio”, que equivaleria à apresentação de ideias que foram propostas por algum autor, sem referências a ideias já ditas. A expressão “meio-plágio” seria explicada pelo fato de que seriam falas com “particularidades que não as situam inteiramente como cópias” (ORLANDI, 2007, p. 135). Ela propõe uma compreensão desse fenômeno do ponto de vista discursivo:

Toda fala resulta, assim, de um efeito de sustentação no já-dito que, por sua vez, só funciona quando as vozes que se poderiam identificar em cada formulação particular se apagam e trazem o sentido para o

regime do “anonimato” e da “universalidade” (ORLANDI, 2007, p. 136)

Orlandi observa ainda que essa prática seria uma das formas do “silêncio constitutivo de todo dizer”, quando outras vozes específicas são apagadas e esse apagamento “adquire caráter de evento histórico, institucionalizando o sentido” (ORLANDI, 2007, p. 136). Consideramos que há esse apagamento de outras vozes – os autores – no texto dos primeiros PCN, a partir do momento em que os conceitos de letramento e de gêneros são apresentados sem a referência explícita a uma definição produzida por um autor. Como se o sentido já estivesse pronto, desde sempre.

Considerações Finais

Os primeiros volumes dos Parâmetros Curriculares Nacionais foram publicados há mais de vinte anos, mas suas propostas ainda reverberam nas políticas públicas, na produção de livros didáticos, na organização de grades curriculares. Muito do que começou a aparecer ali – e os conceitos de letramento e de gêneros representam bem isso – se tornou um ponto de partida para documentos que vieram depois, e até mesmo a recente Base Nacional Curricular Comum.

Por esses motivos, precisamos ainda pensar sobre os Parâmetros, e analisando o modo como produzem sentidos, pensar essa memória sobre o ensino de língua da qual ele é parte.

Podemos considerar que, sendo os Parâmetros Curriculares Nacionais documentos oficiais, estariam institucionalizando propostas para o ensino de língua. No entanto, quando apagam a autoria dos conceitos que ali se apresentam, eles também engendram o que Orlandi (2007) está chamando de institucionalização dos sentidos – de letramento, de gêneros, de ideias, enfim, que deveriam, ao contrário, se abrir para as divergências teóricas, os debates, as reflexões dos possíveis leitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J. M. Genres, textes, discours: pour une reconception linguistique du concept du genre. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*, 75-3, 1997, pp. 665-681.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BHATIA, V. Genre analysis today. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*, 75-3, 1997; pp. 629-652

BECHARA, E. *Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1985.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. MEC. *Orientações Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2006

BRASIL. MEC. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília: MEC, 2017.

BRONCKART, J.-P. *Analyse et production de textes. Références théoriques*. 3 o cap. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education. Université de Genève. Suíça: 1994 *apud* BRASIL (1998).

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. (1996) Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *Enjeux*, 1996: 31-49. Tradução para o Português em mimeo de Roxane H. R. Rojo. São Paulo, mimeo, 1996 *apud* BRASIL (1998).

GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. *Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

HAUY, A. *Da necessidade de uma gramática padrão da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1983.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and at school. *Language and society*, v.11, 1982, pp. 49-76

LUFT, C. P. *Língua e liberdade*. São Paulo: Ática, 1985.

KATO, M. *No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. "O letramento na formação do professor". Resumo publicado nos Anais do VII Encontro Nacional da Anpoll Porto Alegre. Goiânia, 1991

_____. (org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Apresentação. In: In: DIONISIO ET AL. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MACHADO, A. R. *Literatura e redação: os gêneros literários e a tradição oral, também de Machado*. São Paulo: Scipione, 1994.

_____. A organização sequencial da resenha crítica. *the ESPECIALIST*, São Paulo, vol. 17 n° 2, 133-149, 1996.

_____. *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, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO ET AL. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

NEVES, M. H. M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.

ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1990.

_____. *As formas do silêncio*. No movimento dos sentidos. Campinas: Ed. da Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*. Trad. Eni Orlandi et al. Campinas: Ed. da Unicamp, 1988.

PERINI, M. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1985.

_____. Entrevista. In: LOYOLA, M.A., RIOS, A. R. (orgs.) *Mário Perini entrevistado por Andréa Rodrigues, Cláudio César Henriques, André Rangel Rios*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ROJO, R. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, A. (org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L. , BONINI, A. , MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

SCHNEUWLY, (1993). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. *Les Interactions Lecture-Écriture*: 155-173. Suíça: Peter Lang, 1993.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. *Letramentos sociais*. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014 [1995].

TFOUNI, L. Representação do conhecimento e linguagem em adultos não-alfabetizados. *Ciência e cultura*, 41 (7), 1989, pp. 686-689 *apud* TFOUNI (2010).

_____. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Letramento – mosaico multifacetado. In: _____. (org.) *Letramento, escrita e leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 1995.

VIANNA, C. *ET AL*. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A., ASSIS, J. A (orgs.) *Significados e ressignificações do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

ZILBERMAN, R. *Leitura em crise na escola*. As alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

Enviado em: 07/10/2019

Aceito em: 27/11/2019