

LETRAMENTO LITERÁRIO E GÊNERO TEXTUAL: INTERFACES TEÓRICAS E COMPLEMENTARES

Rosane Aparecida STIELER¹

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)
rosane.stieler@gmail.com

Rozelaine de Fátima FRANZIN²

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)
rozelaine@santoangelo.uri.br

Noemi BOER³

Centro Universitário Franciscano, UNIFRA
noemiboer@gmail.com

RESUMO: Neste estudo, objetiva-se apresentar ponderações a respeito das interfaces entre letramento literário, gênero e produção textual, considerando-se que a leitura e a escrita são fundamentais na formação social e cultural das pessoas. Busca-se, também, especificar conceitos relativos às temáticas do estudo e ressaltar a importância de despertar o gosto pela leitura e as habilidades de escrita, desde os primeiros anos da educação escolar. Para o desenvolvimento dessas temáticas, recorreu-se à pesquisa bibliográfica. O aprendizado da leitura e da escrita se processa por meio do uso da linguagem e com a compreensão de seu uso. É um processo contínuo de descoberta e de investigação, em que os educandos constroem conhecimentos sobre a escrita, na medida em que se valem dos conhecimentos de como escrever. Sob a exigência de ser um leitor competente, o educador terá grandes possibilidades de realizar um trabalho que garanta em cada educando o aprimoramento da leitura, através dos vários gêneros literários e, conseqüentemente, a formação de sujeitos leitores. Concluiu-se que para formar um leitor criativo, é necessário que o professor tenha desenvolvido em si essa competência, pois o incentivo depende de seu próprio convencimento.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Escrita. Cidadania.

LITERARY LITERACY AND TEXTUAL GENRE: THEORETICAL AND COMPLEMENTARY INTERFACES

ABSTRACT: In this study, the objective is to present considerations about the interfaces between literary literacy, gender and textual production, considering that reading and writing are fundamental in people's social and cultural formation. It also seeks to specify concepts related to the themes of the study and emphasize the importance of awakening a taste for reading and writing skills, from the early years of school education. For the development of these themes, bibliographical research was used. Learning to read and write is processed through the use of language and the understanding of its use. It is a continuous process of

¹ Mestranda em Ensino Científico e Tecnológico.

² Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI).

³ Doutora em Educação Científica e Tecnológica.

discovery and investigation, in which students build knowledge about writing, as they draw on knowledge about how to write. Under the requirement of being a competent reader, the educator will have great possibilities to carry out a work that guarantees the improvement of reading in each student, through the various literary genres and, consequently, the formation of subject readers. It was concluded that to form a creative reader it is necessary that the teacher has developed this competence in himself, as the incentive depends on his own conviction.

KEYWORDS: Reading. Writing. Citizenship.

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, tem-se por objetivo refletir a respeito do letramento literário e do gênero textual, destacando a sua importância na formação de leitores críticos e criativos. Sabe-se que o texto se constitui o eixo central para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da língua materna, mas, muitas vezes, é trabalhado na escola em completa dicotomia com a realidade do educando, quando deveria ser desenvolvido por meio de ações no sentido de tornar a linguagem mais próxima de sua realidade, explorando os vários gêneros, ampliando as possibilidades de escolha dos educandos.

Ao se referir ao letramento literário e ao gênero textual, Kleiman (1989) diz que são indispensáveis para que o leitor construa o sentido do texto. Tendo presente a prática pedagógica atual da aquisição da leitura, considera-se importante questionar por que o sujeito aprende a ler, mas não se torna um leitor proficiente, permanece no estágio inicial da decodificação do código escrito, ou seja, torna-se um analfabeto funcional.

Na atualidade, os processos educativos escolares têm colocado a leitura da literatura em segundo plano, dando preferência aos textos referenciais, basicamente os livros didáticos. Uma pesquisa realizada por Monteiro e Silva (2016) sobre as práticas da leitura escolar, em diversas regiões do país, mostra que, nos depoimentos dos professores, os textos literários ocupam um espaço pequeno na gama de textos, sendo, entre os textos literários, as narrativas infanto-juvenis as mais utilizadas.

Mas não é qualquer texto que, além de permitir este tipo de "leitura", garante que o esforço de atribuir significado às partes escritas coloque problemas que ajudem o aluno a refletir e a aprender. Os textos mais adequados são quadrinhas, parlendas e canções que, em geral, se sabe de cor; e as embalagens comerciais, os anúncios, os folhetos de propaganda e demais portadores de texto que possibilitem suposições de sentido a partir do conteúdo, da imagem ou foto, do conhecimento da marca ou do logotipo, isto é, de qualquer elemento do texto ou do seu entorno que permita ao aluno imaginar o que poderia estar aí escrito. Portanto, “o letramento literário é um fenômeno amplo, maior que a escola e se dá para além de seus muros, atendendo, nesse caso, aos desejos de todos aqueles que possuem finalidades específicas para a utilização da escrita ficcional” (SANTOS; YAMAKAWA, 2017, p. 91). Também se refere ao assunto, Silva (2015, p. 212), quando diz que “a escola precisa se livrar de preconceitos inerentes à visão de que há textos melhores que outros, leitores modelares e, conseqüentemente, leituras legítimas”.

Portanto, a leitura, nesse sentido, é fundamental, pois leva o educando a conhecer várias realidades e a relacionar a sua forma de viver a vida com os vários contextos sociais e culturais que se encontram na literatura, promovendo a transformação através da crítica literária e da interação entre professores e colegas. Pode-se afirmar que a leitura é um dos principais instrumentos de libertação do ser humano, porque está muito presente em seu cotidiano, seja em uma receita, em anúncios, nas bulas de remédio, em livros didáticos e de literatura. Portanto, não saber ler é perder uma importante oportunidade de emancipação, pois a leitura torna a pessoa mais consciente de seus direitos e deveres.

Neste estudo, que se caracteriza como revisão bibliográfica, objetiva-se apresentar ponderações a respeito das interfaces entre letramento literário, gênero e produção textual, considerando-se que a leitura e a escrita são fundamentais na formação social e cultural das

peessoas. Busca-se, também, especificar conceitos relativos às temáticas do estudo e ressaltar a importância de despertar o gosto pela leitura e as habilidades de escrita desde os primeiros anos da educação escolar.

2 LETRAMENTO LITERÁRIO

Na perspectiva de que existe a necessidade de melhorar o ensino da literatura na escola, verifica-se a importância da prática do letramento literário que, de acordo com Cosson (2014, p. 23), “[...] é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. É preciso despertar nos alunos a habilidade da leitura, pois alguns gostam, outros não.

O letramento literário, “como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (PAULINO, 1998, p. 16). Portanto, de um modo geral, o letramento literário acaba envolvendo as práticas de leitura, como destaca o autor:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 1998, p. 56).

Pode-se observar que o letramento literário é um processo ilimitado, em que o indivíduo sempre terá novos conhecimentos, e o foco não pode estar atrelado às habilidades de ler gêneros literários, mas sim à compreensão e à interpretação dos mesmos. Nesse contexto, inserem-se várias abordagens, a exemplo do que afirma Cosson (2014, p. 25): “ao tomar o letramento literário como processo, estamos tratando de um fenômeno dinâmico, que não se encerra em um saber ou prática delimitada a um momento específico”. Nas aulas

de Língua Portuguesa, o letramento literário é uma prática diária, a qual não se encerra quando termina a aula, mas continua acontecendo no ambiente escolar, nas diferentes disciplinas e também em seu convívio social.

O autor supracitado explica que as práticas de leitura em sala de aula não devem ser superficiais, mas sim que os alunos tenham a compreensão completa das obras lidas, só assim terão capacidade de argumentar sobre o conteúdo.

Na prática pedagógica, o letramento literário pode ser efetivado de várias maneiras, mas há quatro características que lhe são fundamentais. Em primeiro lugar, não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias. Depois, o processo do letramento literário passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios. Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário (COSSON, 2014, p. 185-186).

A partir dos conceitos trazidos pelos autores consultados, pode-se entender que o letramento literário é o processo de aquisição da leitura e da escrita, através de textos literários, ou seja, é uma condição de um indivíduo que é capaz de ler e compreender os gêneros literários, e que acima de tudo aprendeu a gostar de ler, a desenvolver habilidades de um leitor.

Conforme relata Vieira (2015, p. 121), “tornar o ensino/aprendizagem de literatura em uma prática significativa deve ser prioridade em nossas escolas, mas, para isso, é preciso repensar o conceito de literatura, seu valor e função social”. Por consequência, é necessário que os alunos tenham um elo com a leitura, uma vez que esse hábito está diminuindo cada vez mais. Muitos desses alunos vêm de uma família que não possui o hábito de ler ou, devido

ao uso indiscriminado das tecnologias digitais a que têm acesso cotidianamente, acabam passando o tempo com jogos e redes sociais, deixando de lado a leitura.

Os letramentos se estruturam em vários desdobramentos. Nesta pesquisa, destaca-se o letramento literário que, conforme Cosson (2014), trata particularmente do ensino da literatura em sala de aula. O autor propõe um trabalho que possibilita ao aluno a condição de letrado, visto que esse se apropria da leitura e da escrita da literatura na sala de aula. Esta ideia é pautada no argumento do seguinte excerto:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária [...] não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética (COSSON, 2014, p. 120).

Portanto, para se obter ações exitosas no ensino e aprendizagem de literatura, não basta o contato material com o livro, é necessário se conectar com a leitura, ser crítico, interagir com o autor a cada passo do texto. Somente assim a leitura fará sentido, e o leitor, motivado, somará à lista dos apreciadores de obras literárias. Contudo, observa-se que ainda há assimetrias entre o discurso sobre o letramento literário e as práticas escolares. Para diminuir a distância entre teoria e prática, identifica-se a necessidade de a escola privilegiar a formação literária dos alunos por meio da leitura e de estratégias de ensino, em que o professor deve assumir a posição de mediador do conhecimento.

3 GÊNERO TEXTUAL

Os gêneros textuais são entidades de cunho sociocultural que se materializam na forma de textos, usados nas mais diversas situações comunicativas. Eles estão atrelados à linguagem falada e escrita, assim como estão presentes nas práticas sociais. Como aponta

Marcuschi (2005, p. 19), gêneros textuais são “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”. Assim, sob essa perspectiva, o bom falante transita entre os gêneros de acordo com as suas necessidades.

As ações cotidianas de interação verbal dependem da própria situação de comunicação levando em conta: quem fala, sobre o que fala, com quem fala e qual a finalidade. Nessa direção, a escola deve proporcionar um local, em que o aluno tenha a oportunidade de se expressar, compartilhar ou confrontar ideias, defender pontos de vista e visões de mundo.

Os gêneros textuais são heterogêneos, pois variam da informalidade até textos acadêmicos. Segundo Marcuschi (2008), não existe comunicação que não seja feita por meio de gêneros. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propõem que o ensino de Língua Portuguesa seja pautado nos gêneros textuais:

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõe o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p. 23-24).

Nesse mesmo contexto, o Ministério da Educação (MEC) no Brasil recomenda o ensino de produção textual seja no ensino fundamental, ou no ensino médio, por meio do gênero textual: “[...] os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem” (BRASIL, 1998, p. 34). Em contraponto, o ensino dos gêneros textuais seria uma maneira de dar poder de atuação aos educadores e aos seus educandos. Para isso, é necessária a intervenção dos formadores e o desenvolvimento de metodologias específicas (KOCH, 2003).

No Brasil, vários autores se debruçaram sobre o tema, mas esta pesquisa adota a concepção de Marcuschi (2005), que define gêneros textuais como “formas de ação social”. Ele propõe que, dependendo do sentido em que se observa, os gêneros textuais podem ser: uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social e/ou uma ação retórica. Segundo esse mesmo autor, é impossível não se expressar por meio de textos, tendo em vista que os “gêneros textuais se configuram como texto sociocomunicativo usado no cotidiano das pessoas” (MARCUSCHI, 2005, p. 22). Com isso, infere-se que toda comunicação se dá por meio de ações sociodiscursivas, instanciadas em diferentes gêneros textuais.

O currículo de língua portuguesa cita vários gêneros, como: quadrinhos, fotonovelas, roteiros, animações, resenhas, paródias, vídeos, canções, programas de rádio, que circulam na escola, entre outros, como: narrativas de suspense, enigma, crônicas, etc. Além disso, com o advento da tecnologia, novas práticas textuais apareceram: os gêneros digitais - os *e-mails* alterando outros como a carta, os *blogs*, *chats*, *twitter* (gênero menos formal) - possuindo características próprias, são, na verdade, os multiletramentos: “essa multiplicidade de informações exige novas aptidões para a leitura dos gêneros ‘multissemióticos’ e ‘multimodais’ que circulam entre os sujeitos sociais” (MENDONÇA, 2010, p. 3).

Recorrendo a Dionísio, Machado e Bezerra (2003, p. 32-33), identifica-se que não há gêneros ideais para o ensino, pois “todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão”. Conforme análise desses autores, esta ideia é reforçada por documentos de orientação à educação nacional, como os PCN (BRASIL, 1998), nos quais consta que, no ensino escolar, o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos.

Sendo assim, caberia ao professor oportunizar ao aluno o contato com os mais variados gêneros textuais, de modo a torná-lo letrado: “[..] um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender as várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um instrumento de comunicação” (KATO, 1987, p. 7).

Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 22), “produzir linguagem significa produzir discursos. Ainda significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico”. Por essa perspectiva, Marcuschi (2005, p. 19) afirma que “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto do trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia.” Esse mesmo autor considera que: “os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual” (MARCUSCHI, 2005, p. 29).

Como a sociedade se modifica, inclusive com força da revolução tecnológica, os gêneros textuais também vão sendo ampliados na instauração de novas relações com os usos da linguagem e possibilitam a redefinição de alguns aspectos centrais na observação da linguagem na qual o indivíduo está socialmente inserido. Essa nova concepção de trabalho baseada nos gêneros textuais trouxe contribuições na maneira de olhar a educação, a aprendizagem, especialmente, a leitura e produção de textos.

4 A PRODUÇÃO TEXTUAL

Nesta seção, procura-se ressaltar a importância da produção textual, principalmente, no contexto escolar da Educação Básica. Interessante a analogia que Marcuschi (2008) faz

ao comparar o texto a um tecido, entrelaçado à entidade comunicativa e ao aspecto histórico. O autor assevera que “de certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re) construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo” (p. 72).

Em relação à escrita, Higounet (2003) aponta que ela faz parte da história da civilização, expondo uma divisão da história da humanidade em antes e depois da escrita. Assim, a escrita substituiu a lei oral, pois se tornou uma expressão permanente, um meio para acessar e (re) organizar as ideias, permitindo “ainda apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o tempo e espaço” (HIGOUNET, 2003, p. 10). Dessa forma, as proposições desse autor acentuam que a escrita caracteriza muitas sociedades como grafocêntricas, sendo que dominar seus códigos, sua linguagem e seu uso, além de explorar suas potencialidades e possibilidades, é uma competência esperada dos indivíduos. Logo, ela se constituiu objeto de ensino e aprendizagem, passando a figurar em documentos que orientam a educação global.

Algumas diretrizes teóricas ainda persistem no ensino de Língua Portuguesa, inclusive estão presentes nos documentos oficiais, sejam eles pertencentes à esfera da leitura e da escrita, que não são tratadas como conteúdo específico de um único componente curricular, mas devem estar articuladas ao conteúdo dos demais componentes curriculares. Nesse sentido, Guedes e Souza (2011, p. 13) ressaltam que “ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas”. Os autores ressaltam a necessidade de abranger todas as áreas, pois a leitura e a escrita são habilidades fundamentais para a formação do educando. Em todas as disciplinas, existe a necessidade de compreensão de textos, enunciados e de saber comunicar-se ou expressar-se sobre o assunto em questão.

O saber se expressar através da linguagem é um dos desafios que o professor enfrenta, visto que o educando incorpora no seu cotidiano vários códigos de comunicação de grupos,

gírias, linguagem de músicas mais populares, como se refere São Paulo (2011, p. 17): “O desenvolvimento da competência linguística do aluno, nessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma-padrão, mas, principalmente, no domínio da competência performativa”.

Nesse sentido, o autor chama a atenção:

Pertencer a uma comunidade, hoje, é também estar em contato com o mundo todo; a diversidade da ação humana está cada vez mais próxima da unidade para os fins solidários. A leitura e a escrita, por suas características formativas, informativas e comunicativas, apresentam-se como instrumentos valiosos para se alcançar esses fins. Na escola, o aluno deve compreender essa interrelação como um meio de preservação da identidade de grupos sociais menos institucionalizados e como possibilidade do direito às representações em face de outros grupos que têm a seu favor as instituições que autorizam a autorizar (SÃO PAULO, 2011, p. 19).

Portanto, o uso da linguagem e da escrita como forma de comunicação não pode segregar, e sim evidenciar vários aspectos socioculturais. A formalidade da comunicação na escola deve servir de parâmetro para uma educação global, sem que a bagagem cultural do cotidiano do aluno se perca, mas que sirva para a sua expressão espontânea, em grupos de convivência.

Sobre a compreensão dos textos escritos, Costa Val (2006, p. 3) considera ser importante “entender previamente o que caracteriza o texto, escrito ou oral, unidade linguística comunicativa básica, já que o que as pessoas têm para dizer umas às outras não são palavras nem frases isoladas, são textos construídos com a finalidade de comunicação. Isto está de acordo como as proposições formuladas por Marcuschi (2011, p. 92), que concebe o texto como “um processo” que “pode ser visto como um evento comunicativo sempre emergente”. Assim, fica claro que um texto não é um apanhado de frases aleatórias, visto que devem estar dispostas em uma lógica, num determinado contexto, atendo-se a uma função comunicativa.

Conforme relata Costa Val (2006, p. 5), existem três aspectos pelos quais o texto pode ser compreendido: “a) o **pragmático**, que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa; b) o **semântico-conceitual**, de que depende sua coerência; c) o **formal**, que diz respeito à sua coesão”.

O texto **pragmático** é aquele que é analisado em seu funcionamento, valorizando o seu caráter informativo e comunicativo; o texto semântico-conceitual é aquele que expressa a coerência, e o texto formal é onde se encontra expressa a coesão textual. Todas as somas dessas características resultam na textualidade. Para a autora, a textualidade é o “conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frase” (COSTA VAL, 2006, p. 5).

O texto **semântico-conceitual** tem relação com a coerência. Costa Val (2006, p. 6) esclarece que “a coerência é considerada o fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto. Envolve não só aspectos lógicos e semânticos, mas também cognitivos”, pois sua efetividade depende do partilhar de conhecimentos entre os interlocutores.

Em relação à coesão, é identificada na maneira como conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual, responsável pela unidade **formal** do texto, construída através de mecanismos gramaticais e lexicais. Os recursos expressam relações não só entre os elementos no interior de uma frase, mas também entre frases e sequências de frases dentro de um texto (COSTA VAL, 2006).

A textualidade é um princípio geral que constitui o “conhecimento textual dos falantes e que os leva aplicar a todas as produções linguísticas que falam, escrevem, ouvem ou leem” (COSTA VAL, 2004, p. 114). Conforme a autora, “chama-se textualidade ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma

sequência de frases” (2006, p. 5).

Outra importante informação de Costa Val se relaciona à **informatividade**, que é fundamental para despertar o interesse do leitor. “O texto com bom índice de informatividade precisa ainda atender a outro requisito: a suficiência de dados. Isso significa que o texto tem que apresentar todas as informações necessárias para que seja compreendido com o sentido que o produtor pretende” (COSTA VAL, 2006, p. 14).

Portanto, o texto, para ter sentido, é necessário que tenha coerência e sentido lógico, a fim de poder mobilizar em direção à leitura tanto o autor quanto o leitor, pois ambos são importantes nesse processo, tanto o que escreve quanto o que lê e demonstra interesse e pertinência, buscando novas leituras. “A coesão, por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos” (KOCH, 2010, p. 13).

Quando o leitor “mergulha” no texto buscando entender o que moveu o escritor e o que o levou por determinados caminhos, acaba interagindo com o texto, caminhando junto com o autor até o resultado final, e apresenta-se muitas vezes um desafio chegar à mesma conclusão. Todavia, se em um primeiro momento, o leitor não compreende o sentido do texto, ele retoma e se engaja em busca da ideia que faça sentido.

Em se tratando, novamente, da coesão, ela é formada por aspectos lexicais e gramaticais que se apresentam na superfície do texto, e para Costa Val (2004), é construída pelos interlocutores. Ao redigir um texto, o escritor, lança mão de vários recursos linguísticos para que possa se fazer entender, por isso atenta-se a aspectos normativos da língua.

Conforme Costa Val (2006, p. 11), “**a intencionalidade** diz respeito ao valor ilocutório do discurso, elemento da maior importância no jogo de atuação comunicativa”.

Nesse sentido, o fato de a intencionalidade ter a ver com a coesão e a coerência, e como a própria palavra indica, essa característica textual se relaciona com a intenção do autor. O bom uso da mesma por parte do escritor resulta na aceitabilidade. Esse fator está focado no leitor do texto e nas suas expectativas de encontrar “um texto coerente, útil e relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor” (COSTA VAL, 2006, p. 11).

Ao se referir à **situacionalidade**, Costa Val (2006, p. 12), esclarece que “diz respeito aos elementos responsáveis pela pertinência e relevância do texto quanto ao contexto em que ocorre. E a adequação do texto à situação sociocomunicativa”, portanto, relaciona-se com a pertinência e a relevância do texto na situação ou nos ambientes em que ele circula.

O componente que mobiliza o leitor ao conhecimento de outros textos para se alcançar a compreensão é a intertextualidade, e a garantia da efetivação da textualidade são os fatores envolvidos tanto por quem produz quanto a quem se destina o texto. Os elementos envolvidos se enquadram não só como aspectos textuais para a avaliação, mas, principalmente, como componentes constitutivos dos textos.

Analisando as várias definições, pode-se concluir que o texto está sempre em construção, ou seja, ele não encerra em seu autor e nem no leitor; mesmo que sua produção seja determinada pelo seu contexto histórico e cultural, ele atravessa o tempo e o espaço, como é o caso dos textos literários de várias épocas que continuam sendo lidos na atualidade.

Como relata Giacon (2016, p. 24), “a função do texto literário não é apenas ser objeto interpretativo, pois todos os textos o são”. A autora continua afirmando que a “função dele é fazer com que o leitor descubra o mecanismo de composição do mesmo e a partir deste ponto, seja possível por meio da observação e da comparação ser desenvolvida, no leitor, a capacidade de entender como as coisas do mundo funcionam” (GIACON, 2016, p. 24).

No entender de Marcuschi (2008, p. 72), “o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re) construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo”. Com isso, a produção textual coloca-se como ato criador que não só concede acesso à leitura e à escrita como também à realidade e a sua provável transformação. Esse movimento de ler e escrever a realidade a partir de determinado contexto social, histórico e cultural permite a superação do senso comum, pois conforme enfatiza Giacon (2016, p. 16),

O texto literário, por sua composição basear-se em figuras de linguagem, de estilo e também por ser a realização plena da linguagem, a estrutura linguística ser conotativa, ele pode e faz com que por meio dos elementos narrativos, líricos e dramáticos, o leitor sinta os efeitos da catarse, que é uma das funções desta tipologia textual.

Portanto, a escrita não deve ser entendida como uma mera reprodução com temas aleatórios. É necessário que o ensino dessa habilidade seja motivadora e proponha atividades, exercite a criatividade e valorize as emoções que surgem nos diversos tipos de escrita.

Importantes as definições de Guedes (2009, p. 88): “composição, redação e produção textual são expressões sinônimas, isto é, designam o mesmo fenômeno, a saber, a ação de escrever textos”. Para o autor, o termo “composição” está aliado à concepção que fortalece a gramática tradicional, tomando a linguagem como expressão do pensamento. Assim, pertence a “uma visão elitista e estática, dominante num Brasil dirigido por bacharéis das leis” (GUEDES, 2009, p. 88). O autor afirma que escrever não está relacionado com criação, mas se configura num modo “peculiar de arranjar esse material que a tradição juntou” (p. 88).

Mesmo que, com o passar do tempo, a valorização da composição tenha entrado em

declínio, não chegou a ser deixada de lado nas escolas. Na década de 1950, no período desenvolvimentista do país, a expressão “redação” surge nas salas de aula. O emprego desse vocábulo “expressa a ideia de que a linguagem é comunicação, a língua é um código pelo qual o emissor cifra sua comunicação por meio do qual é transmitida” (GUEDES, 2009, p. 89).

Em relação ao texto escrito pelo educando, Citelli (2001) defende que este deveria ser compartilhado, não somente com os colegas, mas, ser mais abrangente, ser socializado fora da sala de aula, pois isso faz com que o aluno se reconheça como alguém que pode transmitir uma mensagem, ser portador de uma notícia ou de uma informação. Esse empoderamento promove a motivação para melhorar a qualidade da escrita, habilidade que envolve um público maior e diferenciado.

Do ponto de vista teórico-prático, a atividade de escrever qualquer estilo literário, como uma produção textual, faz com que os educandos valorizem a forma de pensar, de se comunicar e entender que tudo o que for possível observar, conviver, experienciar, pode ser comunicado em um texto, seja triste, engraçado ou informacional. A mudança de postura diante da informação escrita passa a ser valorizada, e os alunos se reconhecem como escritores, produtores, mudando a relação com os textos já lidos, com as novas leituras e escritas. Os discursos passam a representar seus estilos de vida, suas expectativas sociais e políticas, pois partem de um interesse que antes passava oculto em suas vidas, sem atenção, não valorizado. A partir do momento em que sua mente concebe como valor a escrita literária, tudo muda de forma e foco.

É pertinente a colocação de Geraldi (2011, p. 51) quando ensina que:

Antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não

será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?

É importante essa colocação que reforça a ideia de que para formar o leitor e, conseqüentemente, escritor de textos, é necessário abrir um espaço dentro e fora da escola para que suas ideias transitem, de forma pública, preparando-o para críticas e sugestões, que ao serem aceitas, podem servir de estímulo para se aprofundar mais no espaço literário.

Entende-se que ao pensar em produzir um texto, o autor se volta ao contexto em que está inserido, às motivações que recebe nas suas interações ou mesmo visualizações de uma realidade. Nesse sentido, Koch (2001) reforça a Teoria da Atividade Verbal, que sustenta que a ação humana abrange cinco aspectos:

a) existência de uma necessidade/ interesse; b) estabelecimento de uma finalidade; c) estabelecimento de um plano de atividade, formado por ações individuais; d) realização de operações específicas para cada ação, de conformidade com o plano pré-fixado; e) dependência constante da situação em que se leva a cabo a atividade, tanto para a planificação geral, como para a realização das ações e a possível modificação do processo no decurso da atividade (troca das ações previstas por outras, de acordo com mudanças que se produzem na situação) (KOCH, 2001, p. 12).

A partir dos pontos elencados pela autora, é importante ressaltar que esse modelo deveria fazer parte da proposta de ensino da escrita e da produção textual em razão de a linguagem ser utilizada para efetuar os propósitos dos sujeitos, isto é, de interagir socialmente por meio dela, visto que a linguagem é determinada pela situação social em que se realiza. A escola é o espaço institucional de aprendizagem e deveria ressaltar esse aspecto, já que é pelas circunstâncias e pelos seus objetivos que os sujeitos orientam sua escrita.

Em um primeiro momento, as escolhas de palavras, gêneros, estrutura da frase acontecem de forma espontânea, um pensar inconsciente, mas sempre acontecem consecutivamente e, errando, corrigindo e acertando, aquele que escreve descobre e reconhece os usos da linguagem em seus diferentes contextos. Nesse sentido, quanto mais

espaço para a práticas discursivas for oportunizado ao estudante, maior a possibilidade de se apropriar e de compreender o efeito interativo da linguagem no seu uso social.

Marcurschi e Suassuna (2007, p. 20) ressaltam que “a escola, assim como tantas outras instituições sociais, organiza-se fundamentalmente a partir de uma cultura letrada. Ou seja, o texto escrito medeia diversas interações nesse contexto de interlocução”. As autoras ainda ressaltam que a escola deveria dar prioridade à aprendizagem da leitura e da escrita, desde o início da escolarização. Em sentido similar, Garcez (1998, p. 60) esclarece que “o texto escrito na escola, no contexto de aprendizagem, procura recriar relações de comunicação verbal que estão de forma concreta e natural na sociedade, assim o texto escolar procura antecipar e simular essas situações”.

Portanto, é importante e necessário que se trabalhe na escola a diversidade dos gêneros textuais, principalmente no ensino de Língua Portuguesa, pois essa prática reforça experiências que resultam na dialogia da linguagem e, conseqüentemente, na interação com o meio cultural e social dos envolvidos. Por conta disso, pode-se dizer que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do cotidiano. “São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação” (MARCUSCHI, 2005, p. 19). Em vista desses argumentos, os gêneros textuais constituem-se um importante item da aprendizagem quando se pretende formar um aluno leitor e produtor de textos competentes e proficientes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo-se da premissa de que a leitura e a escrita são fundamentais na formação social e cultural das pessoas, neste estudo, buscou-se apresentar ponderações a respeito das

interfaces entre letramento literário, gênero e produção textual, com ênfase nos contextos de ensino escolar. Com relação ao letramento e ao gênero literário, constata-se que é necessário mobilizar ações que permitam à leitura tomar um lugar de destaque no processo educativo, para superar o contingente, cada vez maior, de crianças que não gostam e não sabem ler, nas diversas etapas do ensino.

A leitura pode ser a grande aliada da educação na busca de novas conquistas no processo de transformação, até atingir a meta de uma sociedade verdadeiramente justa, na qual cada indivíduo tenha a mesma oportunidade de olhar à sua volta de forma crítica e argumentativa, sabendo defender seu ponto de vista com argumentos e bases culturais adquiridas nos processos de leitura e nos vários gêneros literários, que ampliam o saber do leitor.

É necessário gostar de ler para se tornar leitor. E esse gostar de ler não se inicia de uma hora para outra, com cobranças de leitura na sala de aula, com textos sem atrativos, mas na oportunidade que se dá à criança desde as séries iniciais, na primeira infância, através de livros de histórias que atraiam a sua atenção. Nesse processo, o adulto, professor ou familiar, é um parceiro indissociável, pois cabe a ele a leitura criativa, chamando a atenção aos personagens da história, às gravuras e, com isso, despertando a curiosidade e a imaginação da criança. Esses elementos são apontados, pelos autores consultados, como essenciais na formação de leitores.

Portanto, conclui-se que para formar leitores criativos, é necessário um professor criativo, pois o professor passa aos educandos muito do seu próprio gostar. Como entusiasmar alguém para algo se não estamos convictos? Despertar o gosto para ler não está relacionado a único gênero textual, mas às diversas possibilidades de acesso à leitura.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- CITELLI, A. **Linguagem e persuasão**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- COSTA VAL, M. da G. Texto, textualidade e textualização. *In*: CECCANTINI, J. L. T.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JR., J. **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação**. Língua Portuguesa. v. 1. São Paulo: UNESP, 2004.
- COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- COSSON, R. **Círculos de leituras e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- GARCEZ, L. H. do C. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1998.
- GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.
- GIACON, E. M. de O. Os processos de leitura, a percepção e as funções do texto literário. **Web Revista Linguagem, Educação e Memória**, v. 11, n. 11, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/WRLEM/article/view/1579>. Acesso em: 12 mar. 2021.
- GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GUEDES, P. C.; SOUZA, J. M. de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. *In*: NEVES, I. C. B. (org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2011.
- HIGOUNET, C. **História concisa da escrita**. 10. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- KLEIMAN, A. B. Modelos teóricos: fundamentos para o exame da relação teoria e prática na leitura. *In*: KLEIMAN, A. B. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas- SP: Pontes, 1989.
- KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, I. G. V. **O texto e construção do sentido**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (org.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. (org.). **Gêneros Textuais: reflexão e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.

MENDONÇA, M. **Ciência em Quadrinhos: imagem e texto em cartilhas educativas**. Recife: Bagaço, 2010.

MONTEIRO, M. C.; SILVA, G. B. da. Letramento Literário: um desafio para o ensino de Língua. *In*: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 2016, **Anais [...]**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2016.

PAULINO, G. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu: ANPED, 1998.

SANTOS, J. R. de O.; YAMAKAWA, I. A. A Leitura e o Letramento Literário em Perspectiva: Discutindo Abordagens, Matizando Conceitos. **Revista X**, Curitiba, v. 12, n. 3, p. 84 - 101, 2017.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias**. 2. ed. São Paulo: SEE, 2011.

SILVA, K. A. de A. M. Letramento Literário e Práticas Estratégicas de Leitura na Primeira Infância. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 207-225, set./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v26i3.3705>, pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

VIEIRA, H. de F. S. C. Letramento literário – um caminho possível. **Revista Arredia**, Dourados-MS, Editora UFGD, v. 4, n. 7, p. 117-126, jul./dez. 2015.

RECEBIDO EM: 12 de julho de 2021
APROVADO EM: 16 de setembro de 2021
Publicado em dezembro de 2021