

GÊNEROS DISCURSIVOS E A FORMAÇÃO CRÍTICA E LETRADA

Discursive genres and the critical and literate background

Franciele Soares de Mello¹; Ana Maria Dal Zott Mokva²

¹ Graduada em Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Erechim. E-mail: francielesoaresdemello@gmail.com

² Professora titular da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Erechim. E-mail: anamokva@uri.com.br

Data do recebimento: 24/07/2016 – Data do aceite: 16/09/2016

RESUMO: O desempenho de alunos que concluem tanto o Ensino Fundamental quanto o Médio apontam para um cenário nada animador em relação à competência no que diz respeito à leitura, à compreensão e à produção textual. Este cenário educacional real ressalta o quanto se deve promover as habilidades de leitura e escrita independentemente do ciclo de ensino. Nas mais diferentes atividades sociodiscursivas, são as práticas de leitura e de produção textual que revelam a habilidade comunicativa dos sujeitos. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e Literaturas deve estar amparado pelos gêneros discursivos na interação entre alunos e professores, entre as disciplinas, bem como entre as áreas de conhecimento, tendo em vista uma formação crítica e letrada.

Palavras-chave: Práticas de leitura e de produção textual. Gêneros discursivos. Formação crítica e letrada.

ABSTRACT: The performance of the students who conclude both the Elementary Education and High School shows a scenario which is nothing encouraging in terms of competence in reading comprehension and textual production. This real educational scenario highlights how much reading and writing skills must be promoted independently of the teaching cycle. Among the different socio-discursive activities, the reading practices and textual production are the ones which show the student's communicative ability. Thus, the teaching-learning process of Portuguese Language and Literatures should be supported by discursive genres in the interaction between students and teachers, the school subjects, as well as between the knowledge areas, aiming a critical and literacy training.

Keywords : Reading practices and textual production. Genres. Critical training and Literacy.

Introdução

Dados dos sistemas de avaliação como a Prova Brasil¹, SAEB², ENEM³ e ENADE⁴ têm revelado, por parte dos alunos, um grau considerável de deficiência em relação à leitura, à compreensão e à escrita. Tais resultados nos levam a avaliar as habilidades de ler e de escrever desenvolvidas e praticadas nos diferentes ciclos de ensino, tendo em vista as reais demandas da sociedade. Nos mais variados contextos, de forma cada vez mais pontual, são exigidas práticas de letramentos e não uma mera ação de decodificação. Exigências estas associadas a uma realidade sócio-histórico-cultural. Em suma, o letramento é compreendido como o estado da competência em fazer uso do ler e do escrever no contexto social.

Ao abordarmos o termo letramento em sua forma pluralizada, referimo-nos às diferentes funções que uma pessoa desempenha na sociedade, cada qual com usos de linguagem determinados, o que constitui múltiplos letramentos.

É consenso entre os estudiosos que a língua, por constituir-se em um fenômeno social, ideológico e cultural, desperta consciências em todas as esferas da sociedade e não restritamente às aulas de Língua Portuguesa e Literaturas.

Diante de tais pressupostos, verificamos a necessidade de ampliar conhecimentos, por meio de contribuições teóricas de Street (2006), Soares (2005), Kleiman (1995), Ivanic (1998), Andrade (2004), Meurer e Motta-Roth (2002), Bakhtin (2003), Heberle e Motta-Roth (2005), entre outros, no sentido de refletir sobre a importância de se desenvolver, na prática docente, os letramentos por meio dos gêneros discursivos.

Letramentos: pluralidade e significação

Em conformidade com Street (2006, apud DE GRANDE, 2010), os letramentos estão sujeitos às relações de poder, nas quais os sujeitos realizam, a cada nova circunstância comunicativa, um novo letramento de acordo com as condições sociais, históricas, políticas e/ou culturais. Ainda, segundo o autor, é viável a pluralização, devido aos objetivos estabelecidos e aos papéis assumidos por diferentes sujeitos no processo interativo.

Sob tal perspectiva, podemos afirmar que os letramentos são sempre sociais, considerando a prática da leitura e da escrita em inúmeros e nos mais variados contextos. Seguindo essa linha de raciocínio, da mesma forma, podemos destacar a inter-relação dos letramentos com os gêneros discursivos, com as diferentes linguagens, com o sistema linguístico como um todo e com as novas tecnologias. Leitura e escrita constituem-se, assim, em práticas diversificadas e múltiplas, uma vez que reúnem diferentes conhecimentos, saberes diversos, discursos próprios, identidades específicas e marcas ideológicas, além das relações de poder.

A escola, diante da variedade e complexidade de letramentos, exerce um papel fundamental no processo de aprendizagem e aperfeiçoamento da leitura e da escrita, tendo em vista que as práticas destas são delimitadas por uma abordagem sociocultural. Isto é, as práticas de leitura e escrita configuram-se em decorrência das histórias de vida dos alunos e dos professores, bem como da participação destes em atividades cotidianas, experiências, vivências, todas circunscritas em contextos sociais. Para o desenvolvimen-

to da capacidade de participação interativa e interdiscursiva na sociedade, a preparação de alunos letrados é relevante para que o processo de letramento seja instaurado desde a alfabetização, um processo discursivo no qual a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura e aprende a falar.

Ao focar os letramentos no universo escolar pelas ações interativas que constituem práticas sociais, os professores precisam por em evidência o texto como unidade significativa, sob o viés dos gêneros textuais que circulam socialmente. Sem, é claro, deixar de considerar o conhecimento da norma culta ou o aprendizado de constituintes linguísticos. Soares (2012, p. 45) esclarece que

à medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever.

Na concepção da referida autora (2005, p. 145), letramento é “o estado e condição dos indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e escrita, participando competentemente de eventos de letramento”. Assim sendo, pelo fato de interagirem na/pela linguagem, os professores devem, juntamente com seus alunos, refletirem sobre as linguagens, sobre os gêneros e sobre as formas de construção de autoria, pois, segundo Kleiman (1995, p. 19), todo letramento é “determinado contextualmente e culturalmente, ou seja, para cada situação e contexto, novas práticas de letramento são utilizadas”.

A palavra letramento origina-se do inglês *literacy*, o qual origina do latim *littera* (letras) e, em seu conteúdo implícito, carrega a ideia de que a escrita resulta em ações sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e

linguísticas, tanto no aprendizado individual quanto coletivo.

Se pensarmos na concepção literal e na aplicação efetiva do termo, os letramentos devem permear todas as atividades como um compromisso de todas as áreas do conhecimento, em todos os ciclos de ensino. Aos professores de todas as disciplinas cabe, então, a tarefa de criar, em suas aulas, condições para os letramentos, focando o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita a partir da circulação dos mais variados gêneros discursivos, permitindo aos alunos a apreensão de saberes, a interação social e a construção de identidades estudantis, acadêmicas e profissionais. Os professores devem, dessa forma, possibilitar aos alunos a inserção em práticas discursivas, para que os mesmos possam desenvolver um repertório de estratégias que respondam às diferentes demandas sociais.

Desviar o trabalho em sala de aula de um ensino centrado na prática da produção textual que segue a trilogia narração, descrição e dissertação é, pois, de fundamental importância para que se consiga atingir a meta voltada ao desenvolvimento de habilidades para que aluno consiga adquirir a capacidade de utilizar os recursos da língua na interação humana, em contextos sociais e extralinguísticos, e não somente no contexto linguístico, fixo em um ou outro texto verbal.

As práticas de letramentos, em todo o percurso de formação estudantil, requerem envolvimento de todos os sujeitos que participam do processo de construção do conhecimento. A interação entre professores e alunos, é, pois, condicionante para a constituição de sujeitos letrados, reflexivos, críticos e, fundamentalmente, autônomos.

Considerando que o processo interacional pode influenciar positivamente na forma como os alunos demonstram seu desempenho linguístico e sua atuação discursiva, o professor deve levar em consideração, em seu planejamento, alternativas que possam elevar o

nível de letramentos dos educandos, de modo que estes possam produzir, efetivamente, saberes para a sociedade. O professor precisa, assim, fazer um esforço para conhecer o perfil de letramentos de seus alunos no início de cada ano ou semestre letivo, bem como as relações que os mesmos estabelecem com as atividades de leitura e escrita, incluindo hábitos e dificuldades, reconhecendo assim, uma história de pré-letramento construída até então.

Essa panorâmica inicial pode mobilizar a prática docente, verificando se há falta de familiaridade com as práticas de leitura e escrita básicas. Sem esta noção, a ação docente pode, ainda mais, distanciar os alunos das práticas sociais de leitura e escrita.

Pesquisas recentes, entre elas, as desenvolvidas por Marinho (2010), Fischer(2007) e Lorgus (2009), registram as lacunas dos alunos ingressantes no meio acadêmico. Lacunas estas que dizem respeito à ausência ou insuficiente proficiência na leitura e na produção textual, pois ao ingressarem na universidade, sem distinção entre os cursos que habilitam para uma atuação profissional, os acadêmicos, em sua grande maioria, descobrem um novo mundo de leituras, até então desconhecido ou com um contato superficial. São artigos científicos, resenhas, *pappers*, teses, dissertações, monografias, relatórios, sínteses, textos informativos de divulgação científica, enfim, gêneros discursivos que configuram as práticas de leitura e escrita no meio acadêmico, os quais contribuem, e muito, para uma formação identitária. São estes textos escritos, de modo geral, que permitem aos futuros profissionais a relação com os novos saberes.

Práticas de letramento incluem não só processos de estratégias mentais, mas também decisões na maneira de se emparar a escrita, em que tipos de leitura e escrita se engajar, que escolhas discursivas

fazer, que sentimentos e atitudes, atividades e procedimentos práticos e físicos associar à escrita. Essas práticas são tanto construídas como constroem a identidade das pessoas: adquirir certas práticas de letramento envolve se tornar certo tipo de pessoa. (IVANIC, 1998, p.6 1998, apud DE GRANDE, 2010 p. 357)

Contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos deve ser o principal objetivo de todas as disciplinas que configuram as matrizes curriculares tanto na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, Médio ou Superior. Não é possível, diante da soma de resultados insuficientes dos sistemas de avaliação que acompanhamos ano após ano, aceitarmos discursos que apontam a responsabilidade de um trabalho eficaz de leitura e produção textual, tanto na modalidade oral quanto escrita, aos professores de Língua Portuguesa e/ou Literaturas apenas. Como se produz conhecimentos nas demais disciplinas? Não é por intermédio da interação professor-aluno? Seja do gênero que for, o texto não é objeto de trabalho, de estudo, de construção do conhecimento? Nos trabalhos e avaliações, os alunos não precisam elaborar textos, desenvolver raciocínio lógico com coerência e coesão? Não é importante considerar, nas elaborações textuais –trabalho extraclasse ou prova - a progressão textual? Enfim, como se dão as relações discursivas nas diferentes disciplinas que compõem as grades curriculares nos diferentes ciclos de ensino?

Tais questionamentos nos remetem à prática pedagógica em todas as áreas do conhecimento e nos conduzem à análise e reflexão do processo educativo real. Sem o desenvolvimento da competência de ler e escrever com autonomia, com ponto de vista definido, com domínio dos constituintes linguísticos, semânticos e pragmáticos, como construir uma identidade estudantil, e até mesmo acadêmica, sólida, crítica e reflexiva?

O meio pelo qual se pode alcançar um nível de letramento que envolva essas habilidades e proporcione ao aluno o domínio dos mesmos, é a apropriação dos gêneros do discurso em circulação. Para Baltar (2006, p. 176),

[...] instrumentalizar um usuário da Língua Portuguesa é ajudá-lo a descobrir os diversos gêneros textuais que estão em jogo nas relações sociais, para que ele possa, uma vez conhecendo-os, expressar-se através desses gêneros com conforto, nas atividades de linguagem que ocorrem nas diversas instituições sociais, em que pretende desenvolver seus projetos pessoais; ou ainda, para que ele possa participar da construção de projetos coletivos de sua sociedade.

Sendo assim, se o aluno, estiver em contato com os mais variados gêneros do discurso desde a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme explica Baltar (2006), terá mais confiança em usufruir do ler e do escrever ao chegar no seu percurso acadêmico que, por sua vez, exigirá maior habilidade de colocar em prática, socialmente, suas experiências com a leitura e a escrita. Mas Kleiman (2005, apud RIBEIRO, 2014, p. 76) afirma, que há quem confunda o letramento com método de ensino, no qual se encontra uma receita pronta para abordar conteúdo.

As práticas de letramento não só devem ser desenvolvidas nos alunos como, também, nos professores que, sem dúvida, são por extensão, sujeitos em letramento. As identidades são constituídas ao longo da história de aluno e de profissional e todas as histórias são compostas pelas linguagens, o que dá direito tanto ao corpo docente quanto ao discente da construção sempre de novos sentidos.

Se a prática de leitura e escrita, como sugere Andrade (2004, p.125), é “o instrumento de base para a condução das aulas [...], o fundamento das estratégias pedagógicas”,

os professores das diferentes áreas do conhecimento devem focar seu fazer docente na construção de indivíduos letrados que possam participar de contextos socioculturais, os quais têm exigido, cada vez mais, habilidades cognitivas de pensar diferente, de usar socialmente a leitura e a escrita, ou seja, de responder adequadamente às demandas sociais. Pessoas que não se adequam aos parâmetros dos letramentos, neste novo cenário global, são somente decodificadores ou, em última instância, analfabetos funcionais.

Os contextos sócio-histórico-culturais são totalmente propícios à inserção dos alunos no mundo da leitura e da escrita. Por meio da prática destas, podemos, no processo educativo, ter como resultado a formação de pessoas letradas, fator decisivo no desenvolvimento de leitores e escritores cada vez mais competentes. Isto é, sujeitos capazes de recriar, reorganizar, executar e ousar nas diversas esferas sociais, pois viver em sociedade, segundo afirmação de Luft (2004, p.23), nada mais é que “[...] recriar-se: a vida não está aí apenas para ser suportada nem vivida, mas elaborada. Eventualmente reprogramada. Conscientemente executada. Muitas vezes, ousada.”

Sob tais pressupostos e de acordo com os preceitos estabelecidos por Street (2006, apud DE GRANDE, 2010), os letramentos implicam na aceitação dos diferentes modos de concepção das habilidades de leitura e escrita nos diferentes contextos. Sendo a sala de aula o lócus da construção de saberes, a prática social da leitura e da escrita necessita de uma correlação entre linguagens, gêneros e domínios discursivos, ideologias e, acima de tudo, interação. Isso porque nosso conhecimento advém da leitura, da escrita, do compartilhamento de saberes, opiniões e pontos de vista. Enfim, de um mundo letrado, o que implica construção de sentidos na formação cidadã.

Os gêneros discursivos na construção de letramentos

As vivências e as experiências partilhadas em sala de aula definem a produtividade do processo comunicativo. Se a interação flui com naturalidade e os novos conhecimentos forem gerados a partir da troca de informações e leituras de mundo, segundo objetivos previamente estabelecidos no planejamento do professor, há possibilidade de compreensão, interpretação, retenção e recriação de um mundo social por parte dos alunos. É, pois, somente através da interação que os professores conseguem desenvolver a percepção dos alunos quanto a um ou outro padrão interacional, adequados para cada tipo de atividade ou circunstância comunicativa.

É preciso, então, considerarmos os gêneros discursivos como estratégias de aprendizagem em um processo de permanente diálogo entre os textos, entre as disciplinas que compõem a área de Linguagens e suas Tecnologias e entre as demais áreas do conhecimento. Diálogo este que fortalece a construção letrada dos alunos.

Para Meurer e Motta-Roth (2002, p.28):

[...] escrever e explicar gêneros textuais relativamente às representações, relações sociais e identidades nele embutidas, poderá servir para evidenciar que, no discurso, e através dele, como os indivíduos produzem ou desafiam as estruturas e as práticas sociais onde se inserem.

Ao enfatizarmos a importância dos gêneros discursivos para uma formação letrada, é importante destacarmos, também, que todos os campos da atividade humana se interligam pelo uso das linguagens. Compreendemos, assim, que o caráter e as formas de uso são tão multiformes quanto os campos da atividade humana.

A riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos são infinitas porque são inesgo-

táveis as situações de interação, bem como há uma diversidade de gêneros que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica uma determinada área do conhecimento.

Pode parecer que a heterogeneidade dos gêneros discursivos é tão grande que não há nem pode haver um plano único para seu estudo: porque, neste caso, em um plano de estudo aparecem fenômenos sumamente heterogêneos, como as réplicas monovocais do dia a dia e o romance de muitos volumes, a ordem militar padronizada e até obrigatória por sua entonação e uma obra lírica profundamente individual, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 262)

Bakhtin (idem) destaca, ainda, a importância da distinção entre os gêneros discursivos primários e secundários. Aos secundários (mais complexos) pertencem romances, dramas, pesquisas científicas, grandes gêneros publicitários, entre outros. Estes incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), formados nas condições da comunicação discursiva imediata. O diálogo cotidiano, por exemplo, é um gênero primário, com origem essencialmente oral e prática. Quando inserido numa crônica ou em um conto (gêneros secundários), distancia-se de sua origem, adquirindo um significado artístico-literário totalmente novo.

Verificamos, assim, a importância de observar a natureza de um enunciado e seu contexto toda vez que fizermos um estudo de gêneros, pois o desconhecimento da natureza do enunciado torna a relação com as características dos diversos gêneros discursivos muito formal ou muito abstrata, o que pode prejudicar a relação da língua com a vida e, conseqüentemente, de um eficiente letramento.

Heberle e Motta-Roth (2005) ressaltam três variáveis necessárias à configuração contextual de um gênero:

- o campo do discurso ou a natureza da prática social realizada pelo uso da linguagem;
- a natureza da relação entre participantes do discurso;
- a natureza do modo do discurso.

Essas variáveis permitem-nos fazer previsões sobre qualquer texto apropriado a um dado contexto, ou seja, prever qual exemplo de gênero melhor responde a uma determinada situação. “Enquanto a configuração contextual determina uma classe de situações, o gênero se configura na linguagem que desempenha o papel apropriado àquela classe de acontecimentos sociais” (HEBERLE e MOTTA-ROTH, 2005, p.17). A configuração contextual, por conseguinte, é a situação na qual o gênero se constitui.

Ao levarmos qualquer gênero para ser apreciado, estudado, analisado e recriado em sala de aula, é imprescindível a observação das variáveis constituintes da configuração contextual, facilitando assim, não só o aprendizado da estrutura de determinado gênero, mas também, sua natureza e função social.

É importante salientarmos, ainda, a distinção entre gênero discursivo e modalidade retórica, também chamada de tipos textuais. De acordo com Meurer (2002), os gêneros discursivos constituem tipos específicos de textos. Já as modalidades retóricas constituem as estruturas e as funções textuais tradicionalmente conhecidas como narrativas, descritivas, argumentativas e injuntivas. Essas são modalidades usadas para organizar a linguagem, muitas vezes, independentemente das funções comunicativas associadas aos gêneros discursivos específicos. Conseqüentemente, um único texto pode conter mais do que uma modalidade retórica.

Um romance, por exemplo, pode conter trechos narrativos (ações de uma personagem), trechos descritivos (como é o lugar onde ocorre a ação), trechos injuntivos (ins-

truções para alguma outra personagem) e até mesmo trechos argumentativos (defendendo uma determinada perspectiva ou visão de alguma coisa). Assim “[...] as modalidades retóricas podem ser facilmente enumeradas, os gêneros discursivos constituem textos de ordem variada” (idem, p.150). Para exemplificarmos, podemos citar convites, atas, avisos, programas de auditório, bulas, cartas, comédias, contos de fada, convênios, crônicas, editoriais, ementas, ensaios, entrevistas, circulares, contratos, discursos políticos, histórias, instruções de uso, letras de músicas, leis, notícias, novelas, orações, pareceres, piadas, poemas, projetos, receitas, regimentos, relatórios, reportagens, prestação de serviço, requerimentos, romances, sermões, sumários, palestras, briga de namorados e trabalhos científicos, entre tantos outros gêneros textuais.

Essa gama de gêneros que circulam socialmente nos faz compreender que a inserção dos mesmos nas mais diferentes atividades desenvolvidas ao longo da formação escolar e acadêmica garantem a oportunidade de lidarmos com a língua nos diversos usos do cotidiano. Isso porque ao se constituírem como formas legítimas de agir por meio da linguagem e de lidar com a língua, os gêneros modelam as próprias práticas comunicativas, possibilitando o desenvolvimento da compreensão e apropriação dos mais diferentes discursos, conforme afirma Bazerman (2007, p. 23):

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos.

Ao considerarmos o ato de ler e de escrever como processos que se complementam, é preciso, também, ressaltar a importância do

acréscimo de objetivos sociocomunicativos no planejamento de leitura e produção textual, pois, segundo Bakhtin (2000, p.279),

[...] todas as atividades da esfera humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua [...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Considerações Finais

Pensarmos na leitura e na escrita como práticas sociais conduz-nos ao entendimento

de que o domínio de gêneros discursivos é o que determina os comportamentos sociais. Precisamos, portanto, investir muito mais em estudos, pesquisas, formações continuadas para desfazermos crenças que ainda hoje levam os alunos, nos diferentes níveis de escolaridade, a estabelecer relações equivocadas entre as habilidades de ler e escrever com as necessidades reais da sociedade.

Para Marcuschi (2005 apud DIONÍSIO, MACHADO; BEZERRA, 2005, p. 22),

[...] toda a postura teórica aqui desenvolvida insere-se nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer ao mundo, constituindo-o de algum modo, [...]

Portanto, ler e escrever com proficiência, diferentemente da antipatia que muitos sentem, garante uma formação letrada, o que permite às pessoas o desenvolvimento de autoria e autonomia para agirem sobre si mesmas nas diferentes atividades sociodiscursivas.

É por intermédio dos letramentos viabilizados, principalmente, por meio dos gêneros do discurso, que se ampliam os processos interacionais, pela construção de significados e aplicação destes em realidades concretas. Isso é processo de ensino e aprendizagem.

NOTAS

¹ A Prova Brasil é uma avaliação diagnóstica aplicada aos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental, tem como intuito, oferecer aos professores e gestores escolares um instrumento que permita acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade de avaliação e do letramento inicial oferecidos às crianças. <http://portal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=211&Itemid=328>

² Aplicado de dois em dois anos, o SAEB avalia uma amostra de alunos matriculados nas 5^{as} e 9^{as} anos do Ensino Fundamental e do Terceiro Ano do Ensino Médio de escolas públicas e particulares, rurais e urbanas. <http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/materiais_295032.shtml>

³ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), é um prova realizada pelo Ministério da Educação do Brasil. Ela é utilizada para avaliar a qualidade do Ensino Médio no país e seu resultado serve para acesso ao ensino superior em universidades públicas brasileiras através do Sistema de Seleção Unificada (SISU). O Enem é o maior exame do Brasil e o segundo maior do mundo, atrás somente do vestibular da china e conta com 6 milhões de inscritos, divididos em 1.698 cidades do país. A prova também é feita por pessoas com interesses em ganhar bolsas integral ou parcial em universidade particular através do Proni (Programa Universidade para Todos) ou para obtenção de financiamento através do Fies (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior). Desde 2009, o exame serve também como certificação de conclusão do ensino médio em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), antigo supletivo, substituindo o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). <http://pt.m.wikipedia.org/wiki/Exame_Nacional_do_Ensino_M%C3%A9dio>

⁴ Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. <<http://portal.inep.gov.br/enade>>

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. T. **Professores-leitores e sua formação**: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes. Belo Horizonte: Ceale, Antêtica, 2004.
- BAKHITIN, M. **Estética da criação verbal**. (Trad. de BEZERRA). 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALTAR, M. **A competência discursiva e gêneros textuais: uma proposta pedagógica para LPI**. Trabalhos em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, v. 45, n. 2/2, 2006, p. 175-186.
- _____. **Estética da criação verbal**. (Trad. de PEREIRA, M. E, G.G.). 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.
- DE GRANDE, P. B. **Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). UNICAMP, Campinas, SP, 2010.
- FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. Tese (Doutorado em Linguística). UFSC, Florianópolis, SC, 2007.
- HEBERLE, V. M.; MOTTA-ROTH, D. O conceito de estrutura potencial do gênero. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- LORGUS, L. A. **O TCC como reflexo de letramento acadêmico dos alunos de graduação em Design da Universidade Regional de Blumenau**. Blumenau, SC: FURB, 2009.
- LUFT, L. F. **Pensar é transgredir**. São Paulo: Record, 2004.

- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). Gêneros textuais e ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MARINHO, M. **A escrita nas práticas de letramento acadêmico**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras UFMG, v.10, n.2, 2010.
- MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). Gêneros textuais. Bauru, SP: Edusc, 2002.
- RIBEIRO, A. E. do A. **Formação para o letramento**: contextos, práticas e atores. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2014.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- STREET, B. V. **Social Literacies**. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. Harlow: Pearson, 1995.