

# Monoglossia e nominalização no discurso de professoras sobre letramento

Eliseu Alves da Silva<sup>1</sup>  
Sara Regina Scotta Cabral<sup>2</sup>

## Resumo

Neste estudo buscamos identificar os recursos avaliativos utilizados por dez professoras de uma escola de Santa Maria, RS, ao construírem representações para o conceito de letramento. O aporte teórico principal que embasa esta análise é o Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005). A análise das representações revelou que as professoras constroem posicionamentos monoglóssicos sobre o conceito, e que o principal recurso linguístico é a nominalização de verbos que designam ações do processo de aprendizagem. Como resultado, observaram-se declarações categóricas dadas como fato que, em certos casos, devido à monoglossia dos discursos, não apresentam suporte teórico para os argumentos, tornando vagas e confusas as representações atribuídas pelas professoras ao conceito de letramento.

**Palavras-chave:** Representações de letramento. Avaliatividade. Posicionamentos monoglóssicos.

## Monoglossia and nominalization in teachers' discourse on literacy

### Abstract

This study aims to identify the evaluative resources used by ten elementary school teachers of Santa Maria, RS, to build representations about the literacy concept. The theoretical framework that underlies this analysis is Appraisal Theory (MARTIN; WHITE, 2005). The analysis of teacher's representations revealed they construe monoglossic affiliations about the concept, and the main resource used is nominalization of verbs that designate actions of the process of learning. As a result, it was observed "bare assertions" made as a fact that, in certain cases, due to the monoglossic aspect of discourses, do not present theoretical support argumentation, becoming vague and confused the representations attributed by teachers to the concept of literacy.

**Keywords:** Literacy representations. Appraisal. Bare assertions.

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras. Professor da Escola Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa, Rio Grande do Sul.

<sup>2</sup> Doutora em Letras. Professora da Universidade Federal de Santa Maria.

## INTRODUÇÃO

Abordagens de letramento têm estado no centro das pesquisas e discussões no campo da Educação e da Língua Aplicada tanto em âmbito nacional (KLEIMAN, 1995; 2005; SANTOS, 2007; ROJO, 2004; 2010; 2012; SOARES, 2010; 2011; MOTTA-ROTH, 2011 entre outros) quanto internacional (STREET, 1984; 2003; 2010; BARTON; HAMILTON, 1998; COPE; CALANTZIS, 2000; DALEY, 2010 entre outros). Da mesma forma, é recorrente o emprego do termo e a teorização do conceito nos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997; 2000) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN) (BRASIL, 2006), que adotam a perspectiva do letramento como eixo estruturador das propostas pedagógicas para a educação nacional. Em consequência disso, num âmbito mais prático, surge a necessidade de atualização dos profissionais do ensino em relação às abordagens que propõem para as práticas de sala de aula, de modo a, por um lado, buscar possibilidades de transposição didática do que é discutido na teoria e, por outro lado, promover espaços de discussão sobre tais abordagens, visando, em última instância, desvelar, problematizar, refletir e (re)construir concepções sobre o tema.

Assim, a partir desse enquadre, neste artigo investigamos as representações de letramento<sup>3</sup> construídas por professoras de uma escola pública do contexto escolar de Santa Maria, RS, participantes de um programa de formação continuada de professores, enfocando os recursos avaliativos utilizados nesse processo. Nossa pergunta de pesquisa pode ser assim delineada: Que recursos avaliativos são utilizados pelas professoras ao construir representações para o conceito de letramento?

Para dar conta da análise desses recursos, utilizamos como aporte teórico principal o Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) e, como suplemento para a descrição de outros significados apontados na análise, apoiamos-nos nos estudos de Bakhtin (1981) sobre monoglossia e em Halliday (1994) e Halliday & Matthiessen (2004) no que se refere ao uso de nominalizações (metáfora gramatical) em textos.

---

<sup>3</sup> As categorias para as representações de letramento aqui analisadas à luz da Avaliatividade foram identificadas por SILVA (2014) e configuram representações alinhadas às noções de letramento como decodificação, leitura [crítica] de mundo e processo cognitivo. Como não configuram o foco desta análise, as categorias serão contextualizadas durante análise.

## ABORDAGENS DE LETRAMENTO E CONTEXTO ESCOLAR

A discussão sobre letramento, ao que se tem notícia, data de meados de 1970. Etimologicamente, o termo vem do inglês *literacy*, oriundo do latim *littera* (letra), que com a adição do sufixo *-cy* passou a designar “a condição ou estado de ser letrado (*literate* - ser capaz de ler e escrever)” (SOARES, 2011, p. 17). Assim, originalmente, o letramento designa a condição ou estado daquele que sabe ler e escrever (id. *ibid*).

A partir da década de 80, com os estudos de Brian Street (1984), dentro do Grupo dos Estudos dos Novos Letramentos, floresce o debate acerca dessa visão “reducionista” do processo e estruturam-se duas perspectivas nos estudos do letramento: uma que o entende como (de)codificação de símbolos que representam a linguagem oral, denominada de “modelo autônomo”, e outra que concebe letramento como práticas de leitura e escrita “socialmente construídas”, denominada de “modelo ideológico”. Na primeira delas, letramento é visto como uma tecnologia envolvida na aquisição da escrita e da leitura, independente do contexto de sua realização e, portanto, descontextualizado do social (SOARES, 2011, p. 67). Já no “modelo ideológico” o fenômeno é visto como uma atividade essencialmente social, como uma **prática social** construída e construtora da experiência cotidiana (STREET, 1984, p. 97; BARTON; HAMILTON, 1998, p. 3).

Nessa mesma perspectiva, no Brasil, os estudos de Paulo Freire (1989) defendiam que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”, iniciam no país um movimento pela busca de uma alfabetização<sup>4</sup> libertadora, empoderadora (*empowerment*) e contextualizada, levando em conta a relação indissociável entre texto e contexto como condição primordial para o seu desenvolvimento. Mais tarde, na década de 90, os trabalhos de Kleiman (1995), Soares (2010) e Rojo (2009) intensificam a discussão, ao definirem letramento como prática social que busca dar conta não apenas da condição de saber ler e escrever, mas também das práticas culturais associadas a tais habilidades que permitem que as pessoas participem em contextos variados e atinjam objetivos específicos em tais contextos. Em consequência desses estudos, a abordagem do letramento passou a delinear as propostas de ensino-aprendizagem presentes nos documentos para a educação nacional, PCN, OCN e, mais recentemente, em âmbito regional, os Referenciais Curriculares Lições

---

<sup>4</sup> Aqui o termo alfabetização é entendido como sinônimo para letramento, dado que nas discussões de Paulo Freire essa relação pode ser subentendida.

do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Nesses documentos, a abordagem do letramento é vista como “um dos principais condutores da organização curricular” (BRASIL, 2006, p. 15), cuja finalidade é preparar o aluno para saber fazer uso das práticas de linguagem envolvidas em diferentes contextos (orais e/ou escritos) e textos (verbais e não verbais) que configuram as diferentes práticas sociais das interações cotidianas (familiares, escolares, profissionais) (BRASIL, 2006, p. 28; RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 55). As discussões trazidas por esses documentos ainda se alinham a visões mais contemporâneas, como o multiletramento, que é abordado como a aquisição de conhecimentos das mais variadas esferas da atividade humana que tem efeitos cognitivos, culturais e sociais (COPE; CALANTZIS, 2000, p. 5) na/para a vida, de modo que contribuam para a “construção do pensamento interdisciplinar” (LOPES; DULAC, 2007). Por esse viés, pressupõe-se que a aquisição de saberes deve oferecer aos sujeitos as ferramentas necessárias para agir e transformar o mundo (BRASIL, 1997; 2000; 2006; MOTTA-ROTH, 2011; ROJO, 2004; SOARES, 2011).

## **AVALIATIVIDADE E MONOGLOSSIA**

O Sistema de Avaliatividade, desenvolvido a partir dos estudos de Martin (2000), e Martin & White (2005), é originário dos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1985; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014). A partir da abordagem sistêmico-funcional, que entende a linguagem como um sistema sócio-semiótico de escolhas linguísticas possíveis (recursos) para realizar objetivos específicos em contexto específicos (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), a Avaliatividade na linguagem interessa-se pela função social desempenhada por tais recursos que permitem aos indivíduos adotarem posições de valor determinadas socialmente, afiliando-se ou distanciando-se das comunidades de interesse associadas ao contexto comunicativo em questão (WHITE, 2004, p. 177).

Na obra *The Language of Evaluation – Appraisal in English* (MARTIN; WHITE, 2005), os autores propõem um Sistema de Avaliatividade constituído por três subsistemas principais: atitude, engajamento e gradação. O subsistema de **atitude**, como o nome informa, busca mapear os significados atitudinais, ou seja, as avaliações de valor positivo ou negativo que são construídas a partir do contexto sociocultural no qual estão inseridas (MARTIN; WHITE, 2005, p. 43-45). O subsistema de atitude abrange três regiões semânticas: a) *afeto*, na qual o foco está nos significados associados à emoção (WHITE, 2004, p. 185); b) *juízo*, em que o ponto central da análise volta-se para as posições

éticas (opiniões) assumidas pelos falantes/escritores por meio de julgamentos de estima social (normalidade, capacidade e tenacidade) e de sanção social (credibilidade e ética) (id., p. 187); c) apreciação, em que se avaliam as qualidades estéticas dos produtos do trabalho humano (id., p. 191).

O subsistema de **engajamento**, segundo Martin & White (2005) configura recursos de perspectiva intersubjetiva em que o dialogismo bakhtiniano se faz presente. Todo enunciado “sofre influência ética e política das forças centrípetas – que tentam uniformizar e oficializar os sentidos para estabilizá-los – e das forças centrífugas – que se empenham em dispersar os sentidos e desautorizar suas vozes” (ALVES, 2010, p. 68). O Sistema de Avaliatividade, apoiado nas noções bakhtinianas de dialogismo e heteroglossia, diz respeito aos recursos de afiliação e/ou distanciamento da voz autoral (falante/escritor) e os modos como posiciona e/ou varia sua perspectiva em relação a outras posições alternativas. Como nesta análise enfocamos o engajamento do tipo monoglóssico, e, portanto, não dialógico, passamos à descrição do subsistema de gradação.

O subsistema de **gradação** cobre os significados avaliativos de todos os outros subsistemas, pois envolve os graus de intensidade valorativa de autores/escritores (escalas de avaliações positivas ou negativas) e os graus de investimento de suas proposições (mais afiliados/distanciados ou menos afiliados/distanciados). Esses graus ou escalas de gradação operam em dois eixos: foco e força. No *foco*, os significados são graduados em termos de acentuação e atenuação das características do alvo da avaliação; na *força*, os significados são graduados pela intensificação e pela quantificação (MARTIN; WHITE, 2005). Esses recursos avaliativos podem sugerir pistas do quanto nos empenhamos para nos posicionarmos de forma favorável ou desfavorável em relação ao que está sendo avaliado, bem como do investimento em direção ao ouvinte/leitor, aproximando-se ou distanciando-se dele.

Voltando-nos para o subsistema de Engajamento, percebemos que os autores, ao enfocarem as forças cinéticas do discurso, dedicam especial atenção aos posicionamentos heteroglóssicos, aqueles que abrem espaço para vozes alternativas em relação ao assunto em análise/debate nas proposições de seus autores. Entretanto, Martin & White (2005, p. 100), em outro ponto de sua discussão, abordam outro tipo de posicionamento, ao que denominam *bare assertions*, declarações categóricas ou factuais que suprimem as possibilidades dialógicas alternativas. São os posicionamentos monoglóssicos, que partem do conceito bakhtiniano de monoglossia. Para Bakhtin (1981, p. 270), a

monoglossia é o resultado da ação de forças centrípetas que buscam unificar e centralizar a linguagem de forma a mantê-la em alinhamento a posicionamentos dominantes ou hegemônicos. Para o autor, o caráter monoglóstico da linguagem, por fazer parte do processo histórico de sua evolução, está em constante oposição ao heteroglóstico, impondo limites específicos que garantam, de alguma forma, uma relativa estabilidade e “controle” (id. *ibid*). Dessa forma, o discurso se torna não dialógico e a consequência é a construção de um contexto comunicativo apoiado unicamente na voz autoral (MARTIN; WHITE, 2005, p. 99).

Os autores destacam ainda que as escolhas discursivas de engajamento monoglóstico podem ter efeitos complexos, nos quais estão envolvidos diferentes fatores. Posicionamentos monoglísticos têm por característica a fatualidade, de modo que não permitem interpretações alternativas àquela do escritor. Esse fator pode ser condicionado pela inclusão de muitos argumentos para sustentar o posicionamento do autor da proposição (id., p. 101-102).

Em nosso *corpus*, entretanto, observamos insuficiência de argumentos para sustentar o posicionamento diante dos interlocutores. Tal fator, a par de outros, entendemos ser o resultado da utilização do recurso da nominalização no discurso, tema a que nos dedicamos a seguir.

### **NOMINALIZAÇÃO: MODOS NÃO CONGRUENTES DE DIZER**

Halliday (1994, p. 342), ao discutir o conceito de metáfora gramatical, faz, inicialmente, considerações acerca de duas perspectivas possíveis para o estudo da metáfora: a metáfora vista “de baixo” e a metáfora vista “de cima”. Na primeira delas, que se alinha à perspectiva tradicional, o que se tem é a oposição entre o sentido “literal” de uma palavra e um sentido “metafórico” atribuído a ela, como no exemplo utilizado pelo autor, para a palavra *flood* em *flood of water* (*enxurrada* de água – sentido literal) versus *flood of feelings* (*enxurrada* de sentimentos – sentido metafórico). Nesse caso, explica ele, temos dois sentidos para a mesma palavra. Já na perspectiva adotada pela abordagem sistêmico-funcional, a distinção é feita em termos de “congruência” e “não congruência” na realização semântica de uma determinada expressão. No exemplo oferecido pelo autor, temos *a large number of protests* (um grande número de pessoas nos protestos – congruente) versus *a flood of protests* (uma *enxurrada* de pessoas nos protestos – não congruente), nos quais o que encontramos são duas expressões para designar o mesmo significado (*many people* – muitas pessoas nos protestos). A partir dessa distinção, o autor alerta sobre os significados que atribuímos às nossas

escolhas quando optamos por formas consideradas mais congruentes ou as transferimos” para outros modos metafóricos de expressão (id. *ibid*). Um desses modos de expressão é a metáfora gramatical ideacional, ou nominalização, que consiste no uso de um recurso gramatical para exprimir uma função que, originalmente, não é a sua como, por exemplo, usarmos um nome no lugar de um processo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 656). Consideremos o exemplo a seguir, retirado (e adaptado) de nosso *corpus*:

CONGRUENTE	NÃO CONGRUENTE - NOMINALIZAÇÃO
[Letramento é] ler o mundo [...]	[Letramento é] leitura de mundo [...]

**Quadro 1** – Diferença entre modo congruente e modo não congruente de expressão

Como podemos observar no Quadro 1, o que determina a nominalização de um termo é a noção de congruência. No exemplo, o uso do verbo *ler* indica a escolha de um modo congruente (“original”, não marcado) para expressar a representação de letramento, pois é um fenômeno definido em termos de uma ação, um ato. Quando nominalizamos, como em *leitura*, essa ação passa a designar um processo ou uma “coisa” abstrata. A consequência dessa mudança é o “empacotamento” da forma “original” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 656-657), que é reduzida (no léxico), mas se torna densa e complexa (no léxico e na gramática), pois agrupa em si possibilidades de descrição e de classificação para se transformar, no caso do exemplo do Quadro 1, no processo de decodificação, análise, interpretação, apreciação e réplica de um texto. Segundo os autores, a mudança gerada pela nominalização afeta a maneira como atingimos determinados objetivos por meio de nossas escolhas e a impressão que causamos em nossos interlocutores. Esse caráter da nominalização gera, para os interesses desta análise, pelos menos, dois efeitos no discurso das professoras: a abstração teórica e o distanciamento em relação ao leitor. A abstração teórica, segundo Ramadaccio (2004, p. 9), refere-se ao potencial das nominalizações em tornarem a linguagem cotidiana mais técnica, agregando a ela um *status* mais elevado, científico. Essa tecnicização da linguagem leva à “coisificação” que transforma elementos comuns, como verbos (Quadro 1) em entidades teóricas, ocasionando, em certos casos, o distanciamento do leitor. Assim, quanto maior o nível de tecnicidade do texto, graças ao emprego maior de nominalizações, mais complexo ele se tornará para o leitor, colocando o autor em posição de “especialista” no assunto e imprimindo ao discurso um tom categórico de verdade factual (monoglóssico).

## METODOLOGIA

O *corpus* deste estudo é constituído pelas respostas dadas por 10 (dez) professoras de uma escola de ensino fundamental de Educação de Jovens e Adultos de Santa Maria, RS, participantes de um programa de formação continuada, para a pergunta “*Como você define letramento?*”. Os dados foram coletados durante uma sessão reflexiva realizada no primeiro semestre de 2012.

Como critério de organização dos dados para a análise, cada uma das participantes foi identificada pela letra P (Professora) seguida do símbolo de numeral (#) e um número de 1 a 10 (P#1, P#2, P#3...).

A análise dos dados foi realizada da seguinte forma:

- 1) Identificação dos expoentes linguísticos (recursos) que sinalizam as avaliações nas respostas das professoras;
- 2) Exame dos recursos que marcam posicionamentos monoglóssicos;
- 3) Classificação dos efeitos das nominalizações que reforçam os posicionamentos monoglóssicos;
- 4) Interpretação dos dados.

A termo de entendimento, na seção de Resultados e Discussão, a seguir, os passos aqui descritos são apresentados conjuntamente, de modo a compreender os efeitos que os recursos utilizados pelas professoras imprimem na construção de suas representações de letramento.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### **Recursos avaliativos para representar o conceito de letramento no discurso das professoras**

A análise das respostas à pergunta *Como você define letramento?* mostrou a monoglossia como o tipo de engajamento usado para estabelecer posicionamentos sobre o tema. Essa característica do discurso das professoras deve-se ao “*status* categórico” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 99) das declarações, nas quais, salvo em alguns casos, não foi observada a presença de posições dialógicas alternativas. A monoglossia, nesses casos, materializa-se, principalmente, pelo uso de nominalizações (destacadas em **negrito**) de

processos que designam habilidades envolvidas em ensino-aprendizagem. Consideremos os exemplos a seguir:

- (1) Como a **decodificação** da escrita. [P#1]
- (2) Defino letramento como o **conhecimento**, a **identificação** e a **grafia** das palavras do uso diário que aos poucos se amplia para a alfabetização que dependendo do amadurecimento do educando é necessário mais ou menos tempo para se dizer que está alfabetizado, tem compreensão do que lê e escreve. [P#2]
- (3) É a **capacidade** de codificar a língua escrita e fazer uso da mesma. [P#7]
- (4) É o **entendimento** de algo como um todo, que passa a fazer parte do cotidiano do aluno. [P#11]

Em (1), (2) e (4), há nominalizações dos processos *decodificar*, *conhecer*, *identificar*, *grafar* e *entender*, respectivamente. A escolha pela forma não congruente (nominalizada) para apresentar tais processos como representação de letramento agrega um efeito de tecnicidade ao discurso das professoras, no qual as habilidades descritas pelos processos enumerados acima passam a designar processos “abstratos” demandado na aquisição do letramento. Da mesma forma, incluindo-se (3), além desse efeito, a nominalização também funciona como julgamentos de capacidade, definindo o conceito em termos de “ser capaz de...”, em que o letramento implica realizar essas atividades como condições necessárias para o seu desenvolvimento. Nesses termos, letramento é “... ser capaz de decodificar... conhecer, identificar e grafar a língua escrita”.

Entretanto, em (2) e (3), os julgamentos de capacidade estendem-se para além das habilidades perceptuais e associativas, pois o letramento também é ser capaz de “fazer uso” da língua escrita e compreender o que “lê e escreve”, observando-se uma tentativa de contextualizar a habilidade de escrita (e leitura) com as práticas sociais de uso da escrita na/para a vida. Esse tipo de avaliação também é encontrada em (5) e (6), a seguir, em que, apesar das nominalizações, outros recursos avaliativos são empregados para expressar a definição de letramento como um processo mais amplo que abarca diferentes habilidades e competências para a realização da “leitura de mundo”:

- (5) Letramento, mais do que decodificação, trata-se de contextualizar o mundo da escrita e relacionar com as necessidades de construção do conhecimento do indivíduo, o

que lhe oferece a possibilidade de alcançar o seu objeto de desejo: a “autonomia”. Letramento busca a aprendizagem que seja significativa para o indivíduo. [P#12]

- (6) Defino letramento como a possibilidade de ver e enxergar o mundo de forma concreta. Letramento para mim em sua essência é o modo de compreender os diferentes símbolos e signos usados na sociedade com o objetivo de comunicar. Em sentido restrito voltado para a alfabetização diria que trabalhar dentro de uma proposta que prima pela construção de significado o letramento amplia a ideia de conhecer e ler o mundo não reduzindo o processo de aquisição da linguagem em codificação e decodificação de sons apenas. [P#5]

O uso do marcador avaliativo de comparação “*mais do que*” (5) desempenha duas funções na proposição: por um lado sinaliza o grau de investimento da professora que, pode-se dizer, posiciona-se a favor de uma perspectiva em que a decodificação também é parte do letramento, mas admite que este não se encerra naquele processo unicamente, haja vista que, de acordo com sua definição, “*trata-se de contextualizar o mundo da escrita e relacionar com as necessidades de construção do conhecimento do indivíduo*” Por outro lado, “*mais do que*” sugere o reconhecimento de posições alternativas sobre letramento mais alinhadas à noção de decodificação, como nas declarações exemplificadas em (1), (2) e (3). Em (6) esse “efeito dialógico” também pode ser observado, pois ao fazer uso de recursos que, geralmente, configuram expansão dialógica (entretenimento: ponto de vista: “*para mim*”) e contração dialógica (refutação: negação: “*não reduzindo*”), a professora parece imprimir um *status* heteroglóssico ao seu posicionamento. Entretanto, entendemos que tais recursos são utilizados como estratégias para validar o posicionamento monoglóssico sobre letramento que parece ser compartilhado pelas professoras em (5) e (6): letramento como possibilidade de construção de conhecimento e significado.

Nesses termos, as nominalizações “*construção de conhecimento*” (construir conhecimento) e “*a autonomia*” (ser autônomo) em (5), “*possibilidade*” (possibilitar) e “*construção de significado*” (construir significado), em (6), representam os construtos teóricos envolvidos no processo de letramento, segundo a perspectiva à qual as professoras parecem se alinhar. Nesse sentido, pode-se considerar o valor apreciativo que as escolhas do Epíteto “significativo” (5) e do processo “prima” (primar) (6), ambos referindo-se ao processo de aprendizagem, atribuem à representação de

letramento construída pelas professoras. Ao qualificar o processo como significativo e destacar o seu objetivo, o que está em jogo são quais saberes e práticas devem ser considerados para o adequado letramento do indivíduo e como fazê-lo. Aqui se observa o que Martin & White (2005, p. 57) ressaltam a respeito da relação entre as apreciações e o foco institucional de quem as emite. Por se tratar do contexto escolar, essencialmente voltado para atividades práticas de transposição didática de conhecimentos, o enfoque dado ao letramento sob um ponto de vista mais concreto tende a se sobressair do teórico. Prova disso é a representação do conceito como “*modo de compreender signos e símbolos usados na sociedade com o objetivo de comunicar*” (6), ou seja, adquirir as habilidades e competências que preparam o indivíduo para a vida, para se comunicar, para agir.

Além das nominalizações, outro recurso identificado no discurso das professoras como estratégias monoglóssica é o uso de processos relacionais, dado que tais processos contribuem para a estruturação de conceitos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 215). No *corpus*, foram identificados processos relacionais identificadores representados por *-ser*, na forma verbal *é*, como nos exemplos (3) e (4) acima, e *definir*, na forma verbal *defino*, na primeira pessoa do singular, como em (2) e (6). A ocorrência desses processos pode ser explícita, como nos exemplos acima citados, ou subentendidos, por elipse, como em (1), além dos exemplos a seguir:

- (7) Associar, transferir a letra ao símbolo linguístico. [P#6]
- (8) ... leitura de mundo – palavras, escrita, gravuras, ações. [P#8]
- (9) O que o aluno traz da vida, experiências, gravuras, trocas, textos. [P#1]
- (10) Todas as atividades trabalhadas com a realidade de todos, respeitando as individualidades. [P#10]

Nos exemplos acima, pode-se subentender não apenas a elipse dos processos *ser* e *definir* como também do participante das orações, o termo *letramento*. Se analisarmos a estrutura das orações, percebemos que todas elas admitem na posição inicial da oração as formas verbais *é* e *defino*, antecedidas ou precedidas pelo termo *letramento*. Assim temos

- (a) Letramento é/são... ou
- (b) Defino letramento como...

Em ambas as formas, o tipo de engajamento que predomina é o monoglóssico, pois o contexto comunicativo é construído unicamente a partir

da posição da voz autoral (MARTIN; WHITE, 2005, p. 99), suprimindo possibilidades alternativas em relação a proposição. Nesses termos, pode-se considerar o alinhamento de (7) a uma perspectiva de letramento como (de)codificação com base na escolha dos processos *associar* e *transferir* para representar o conceito em termos de ações que, na opinião da professora, perfazem o processo; (8), (9) e (10) parecem alinhar-se a uma noção de letramento como “leitura de mundo”, o que é explicitado em (8) pela alusão à expressão cunhada por Paulo Freire (1989) em sua teorização sobre alfabetização, e que funciona como sinalizador do posicionamento fechado da professora a essa perspectiva. Assim, em (8) e (9), a listagem de palavras usadas pelas professoras funciona como recurso para a sustentação dos argumentos, via exemplificação: *Letramento é X, por exemplo...* Por outro lado, em (8), ao listar *palavras, escrita, gravuras, ações*, há a sugestão de uma possível gradação na ordem dos termos, configurando um “contínuo de evolução”, que vai do nível mais básico de letramento (aprender e ler e escrever as palavras/gravuras) até um nível mais “sofisticado” (ações), aplicar na vida os saberes letrados adquiridos ao longo do processo que, em última instância, possibilitam a “leitura de mundo”.

Estratégia semelhante é utilizada em (9), no entanto, a lista de palavras não configura um contínuo, funcionando, via exemplos, como explicação do posicionamento da professora que parece entender o letramento como parte da vida do indivíduo, perfazendo as *experiências, gravuras, trocas, textos* que já compõem a vivência do aluno. Já em (10), o recurso utilizado é a gradação (força) por quantificação expressa pelos pronomes indefinidos *todas* e *todos*, que dão à proposição um *status* de completude, acabamento. O letramento passa a ser representado em termos de concretude e prática, pela escolha das nominalizações *atividades, realidade* e *individualidades*, podendo-se entender que a professora tenta evidenciar a importância de integrar os conhecimentos prévios dos alunos (da *realidade, da individualidade*) às práticas pedagógicas (*atividades*) que possibilitem o desenvolvimento do processo de letramento.

## **EFEITOS DAS NOMINALIZAÇÕES NO DISCURSO DAS PROFESSORAS AO REPRESENTAREM O CONCEITO DE LETRAMENTO**

Se retornarmos aos exemplos apresentados anteriormente, notamos que todos eles apresentam nominalizações. Como já comentamos, a nominalização, ao ser utilizada, gera uma mudança semântica, nos casos aqui apresentados de processos e atributos que se tornam nomes abstratos, e uma elevação do *status* da linguagem, que se torna mais científica. Devido a esse

caráter científico agregado à linguagem, podemos observar, neste *corpus*, pelo menos dois efeitos das nominalizações nas representações de letramento construídas pelas professoras: (i) abstração teórica e (ii) vaguidão conceitual.

#### (i) Abstração teórica

Em (1), (2), (3), (5) e (6), o uso das formas nominais em substituição aos processos transformam as ações designadas por esses elementos em “construtos teóricos”, o que acarreta o distanciamento do autor em relação ao leitor/ouvinte. Com isso, as professoras (autoras dos discursos) colocam-se na posição de especialistas no assunto e, devido ao *status* monoglóssico das proposições, o teor de *expertise* dos discursos é intensificado, caracterizando o posicionamento autoral como fato indiscutível, salvo aqueles em que identificamos tendências à heteroglossia.

#### (ii) “Vaguidão” conceitual

Por outro lado, o mesmo efeito de abstração teórica gerado pelas nominalizações, em (4), (7), (8), (9) e (10) causa um esvaziamento do que pretendia ser uma conceituação para letramento. A utilização das formas nominais para designar o conceito imprime um *status* técnico à proposição, mas não há desenvolvimento, expansão do conteúdo, tornando vagas e confusas as representações das professoras. Tais observações encontram respaldo em Martin & White (2005, p. 100), ao destacarem a complexidade dos fatores associados aos posicionamentos monoglóssicos. Um deles, que serve aos interesses desta análise, diz respeito à atualidade da discussão e, em consequência, à possibilidade de abertura para a discussão. No caso das representações das professoras sobre letramento, a complexidade e a atualidade do tema abre um precedente negativo para declarações categóricas, demandando das autoras um leque mais amplo de argumentos para sustentar seus posicionamentos. Com base na análise, o não cumprimento dessa condição devido à “vaguidão” conceitual identificada nas respostas, abre precedentes para discussões (e julgamentos) a respeito das capacidades das professoras em se posicionarem de forma clara, coesa e fundamentada teoricamente acerca de um tema que, como aponta a literatura e os documentos que parametrizam a educação nacional, estrutura todo o fazer pedagógico e tem consequências para/na formação social e cultural de professores e alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de compreender as representações que os professores constroem sobre o conceito de letramento tem implicações sociais, culturais e

ideológicas. Essa afirmação encontra suporte na prática de pesquisa junto aos professores e na reflexão que é gerada a partir da problematização e (re)construção dessas representações. Neste estudo, buscamos entender como essas representações são construídas discursivamente em termos dos recursos avaliativos dispensados pelas professoras ao se posicionarem sobre o assunto. Para nossa surpresa, observamos, na maioria dos casos, uma tendência a posicionamento monoglóssico. Essa monoglossia aponta, mais especificamente, para as implicações dessas representações, por um lado, no modo como entendem o fazer pedagógico, mais focado na forma em detrimento do contexto e vice-versa, e por outro lado, evidencia a falta de conhecimento teórico das professoras para representar um fenômeno que é fundamental ao seu trabalho como educadoras. Em nossa análise, essa segunda implicação (e uma preocupação de nossa parte), foi desvelada pelo uso das nominalizações que, por agregarem teor “especializado” às declarações de bases teóricas insuficientes, pois, por serem monoglóssicas, não buscam argumentos alternativos para fundamentá-las, acabam construindo representações vagas e confusas. Em última análise, este estudo mostra a contribuição que o Sistema de Avaliatividade pode oferecer a pesquisas que, como esta, dedicam-se ao contexto escolar, jogando luzes sobre questões como a que buscamos explorar aqui, por vezes passam despercebidas.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, B. F. **Os múltiplos sentidos do lúdico em documentos oficiais do ensino sob uma perspectiva das idéias bakhtinianas.** (Dissertação). Curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Fortaleza, Universidade Estadual do Ceará, 2010.
- BAKHTIN, M. M. **The dialogic Imagination:** four essays. Austin, Texas: University of Texas, 1981, p. 259-272.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies:** Reading and writing in one community. 2. ed. London: Routledge, 1998.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias, v. 1. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 02 maio 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Brasília: MEC, 1997.

COPE, B.; CALANTZIS, M. The power of literacy and the literacy of power. In: COPE, B.; CALANTZIS, M. **The powers of literacy** – a genre approach to teaching writing. Pittsburg: University of Pittsburg Press, 2000, Cap. 3.

DALEY, E. Expandindo o conceito de letramento. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 2, p. 481-491, jul./dez. 2010.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to Functional Grammar.** 3<sup>rd</sup> ed. London: Edward Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to Functional Grammar.** 2<sup>nd</sup> ed. London: Arnold, 1994.

\_\_\_\_\_. **An introduction to functional grammar.** London: Arnold, 1985.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1995, p.15-61.

\_\_\_\_\_. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?.** São Paulo: CEFIEL/IEL/Unicamp, 2005.

LOPES, C. V. M.; DULAC, E. B. F. Ideias e palavras na/da ciência ou leitura e escrita: o que a ciência tem a ver com isso? In: NEVES, I. C. B. et.al. (Orgs). **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas. 8 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

MARTIN, J. R. Beyond exchange: appraisal systemsn in English. In: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. (Eds.). **Evaluation in text. Authorial**

**stance and the construction of discourse.** Oxford: Oxford University Press, p. 142-175, 2000.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse:** meaning beyond the clause. London: Continuum, 2003.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation:** appraisal in English. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

MOTTA-ROTH, D. Letramento científico: sentidos e valores. **Notas de Pesquisa**, v. 1, n. 0, p. 12-25, 2011. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/nope/article/view/3983/2352>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

RAMADACCIO, M. Language change in scientific discourse. **JCOM**, v. 3, n. 2, jun. 2004. Disponível em <[http://jcom.sissa.it/archive/03/02/A030201/jcom0302\(2004\)A01.pdf](http://jcom.sissa.it/archive/03/02/A030201/jcom0302(2004)A01.pdf)> Acesso em 19 nov. 2012.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular:** Lições do Rio Grande - Linguagens Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol). Vol1. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2009. Disponível em: <[http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_vol1.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf)> Acesso em: 06 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.

ROJO, R. et al. Gêneros de discurso nos LD de línguas: multiculturalismo, multimodalidade e letramento. In: SIMPÓSIO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA, 2., 2010, Rio de Janeiro. **Textos Selecionados...** Rio de Janeiro: PUCRJ, 2010. Disponível em <<http://www.letras.puc-rio.br/3silid/anais/SILID-SIMAR.pdf>>. Acesso em: 03. jul. 2012.

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

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: Rede do Saber/CENP\_SEE-SP, 2004. Disponível em <[http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane\\_rojo.pdf](http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane_rojo.pdf)>. Acesso em: 27 abr. 2010.

SANTOS, W. L. F. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 12, n. 36, p. 474-550, 2007.

SILVA, E. A. **Representações de letramento no contexto escolar**: a construção de um conceito socialmente situado em um programa de formação de professores. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STREET, B. Academic literacies approaches to genres? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010.

\_\_\_\_\_. What's "new" in New Literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

\_\_\_\_\_. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

WHITE, P. Valoração: a linguagem da avaliação e da perspectiva. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 4, n. esp., p. 178-205, 2004.