

# O GÊNERO *MEMÓRIA* NA REDAÇÃO DE VESTIBULAR: INFLUÊNCIA DE LETRAMENTOS\*

Elizabeth Maria da Silva\*\*

Denise Lino de Araújo\*\*\*

## Resumo

Este artigo tem dois objetivos: (1) averiguar as práticas letradas requeridas na produção da memória proposta na prova de redação aplicada no vestibular regular da UFCG em 2007 e (2) investigar a correlação que pode ser estabelecida entre as práticas demonstradas por um candidato ao escrever a memória e o seu histórico de letramento. Para tal, foi realizada uma pesquisa de natureza descritivo-interpretativa, cujo *corpus* foi constituído por quatro conjuntos de dados, a saber: (1) prova de redação aplicada no vestibular da UFCG em 2007; (2) um exemplar de uma memória produzida neste vestibular; (3) questionário sócio-econômico e cultural respondido pelo candidato; e (4) entrevista semi-estruturada também realizada com este sujeito. Os dados, analisados com base nos estudos sobre letramento crítico, indicaram que o candidato, não conhecendo o evento apresentado na prova, mobiliza, nesta, práticas advindas de letramentos com os quais disse ter familiaridade.

**Palavras-chave:** Memória. Letramento literário. Letramento midiático. Letramento familiar.

## INTRODUÇÃO

Em conversas informais com nossos alunos e colegas de trabalho, temos percebido que a redação de vestibular parece ser uma das preocupações da maioria de professores e alunos que faz parte da terceira série do ensino médio ou de cursinhos pré-vestibular. Um dos principais motivos que justificam tal preocupação é o fato de que essa prova é eliminatória nos processos seletivos, conforme o artigo 1º da Portaria N° 94/2001 estabelecida pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). No entanto, a inquietação torna-se ainda maior por causa do novo direcionamento dado por elaboradores da prova de redação de algumas instituições, a exemplo da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), os quais vêm exigindo a produção de diferentes gêneros textuais – artigo de opinião e relato de experiência (UFCG/2005); depoimento e carta denúncia (UFCG/2006); carta protesto e memorial (UFCG/2007); reportagem e análise comparativa de dois poemas (UFCG/2008) – e não mais da dissertação, tradicionalmente exigida na escola, nos concursos, nos Exames

\* Neste artigo, apresentamos parte dos dados que analisamos na nossa dissertação de mestrado, na qual averiguamos a correlação entre o histórico de letramento dos candidatos e as práticas letradas por eles demonstradas ao produzirem a redação nos vestibulares aplicados pela UFCG em 2007.

\*\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, professora de redação de cursinhos preparatórios para o vestibular e tutora do Programa Mídias Integradas na Educação. [professoraelizabetsilva@gmail.com](mailto:professoraelizabetsilva@gmail.com)

\*\*\* Doutora, professora adjunta da Universidade Federal de Campina Grande e tutora do PET LETRAS da mesma instituição. [linodenise@yahoo.com.br](mailto:linodenise@yahoo.com.br)

Nacionais do Ensino Médio (ENEM) e na maioria dos vestibulares (cf. LIMBERT, 2006; THEREZO, 2002; COSTA VAL, 1999; PÉCORA, 1986; LEMOS, 1984; ROCCO, 1981).

Tendo em vista o novo direcionamento que foi dado pela UFCG à prova de redação e partindo do pressuposto de que as práticas letradas demonstradas pelo sujeito em um determinado evento são frutos do seu histórico de letramento (doravante HL), de sua experiência com práticas de leitura e de escrita, traçamos dois objetivos para este artigo:

1. averiguar as práticas letradas requeridas na produção da memória proposta na prova de redação aplicada no vestibular regular da UFCG em 2007;
2. investigar a correlação que pode ser estabelecida entre as práticas de escrita demonstradas por um candidato ao escrever a memória e o seu histórico de letramento.

Com vistas a atingir os objetivos acima elencados, realizamos uma pesquisa de natureza descritivo-interpretativa, mais especificamente um estudo de caso (cf. ANDRÉ, 1995), na qual triangulamos informações provenientes de quatro conjuntos de dados, a saber: (1) prova de redação aplicada pela UFCG em 2007 no vestibular regular; (2) uma memória produzida neste vestibular; (3) questionário sócio-econômico e cultural elaborado e aplicado pela Comissão de Processos Vestibulares (COMPROV); (4) entrevista realizada pela pesquisadora com o candidato focalizado.

Para tal, organizamos o presente artigo em cinco partes. Na primeira, apresentamos esta introdução; na segunda, explicitamos os princípios teóricos adotados; na terceira etapa, analisamos os dados; na quarta, tecemos as considerações finais; e, por fim, na quinta e última parte, listamos as referências bibliográficas citadas ao longo do texto.

## 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Neste item, apresentamos os principais fundamentos teóricos que apoiarão a análise dos dados, a saber: perspectiva crítica do letramento e conceitos associados a essa perspectiva como o de agência, eventos e práticas.

### 1.1. LETRAMENTO: UM FENÔMENO PLURAL

A palavra *letramento* é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy* que significa “a condição de ser letrado”, um atributo dado àqueles que tanto dominam as habilidades de leitura e escrita quanto sabem usá-las nas diferentes situações sócio-comunicativas nas quais são requeridas. Embora *the literacy* tenha esse duplo sentido, o *letramento* diz respeito ao *uso* da leitura e da escrita; já o *saber* ler e escrever é denominado de *alfabetização*.

Quando realizamos pesquisas fundamentadas teoricamente nos estudos sobre letramento, pelo menos duas concepções são evocadas, a autônoma e a ideológica, esta recentemente ampliada e denominada de crítica. Na primeira, pressupõe-se que há apenas uma forma de conceber o letramento, sendo esta forma caracterizada pela supremacia da modalidade escrita, que é vista como um produto completo em si mesmo, cuja interpretação é determinada pelo funcionamento/articulação dos elementos internos do texto. Dessa forma, o letramento é pensado como atividade única, universal, invariável e singular, já que é a mesma seja qual for a situação comunicativa em que figurar.

Já na segunda concepção, a ideológica, aqui denominada de crítica, estudiosos tais como Scribner & Cole (1981), Heath (1983), Street (1984), Barton & Hamilton (2000), Gee (2000) e Vóvio & Souza (2005) começaram a defender a tese, com a qual concordamos, de que a leitura e a escrita, interligadas à ideologia e ao contexto sócio-histórico em que aparecem, são atividades huma-

nas complexas, intimamente relacionadas às pessoas e aos lugares onde são utilizadas. Isso nos permite dizer que os usos e as funções do letramento se modificam a cada agência de letramento na qual são observados.

As agências letradas dizem respeito às áreas da vida (casa, trabalho, escola, igreja, etc.) dos sujeitos, as quais estão associadas a diferentes letramentos – escolar, acadêmico, midiático, familiar, político, religioso, profissional, entre outros. Nessas agências, aparecem eventos de letramento que, por sua vez, requisitam determinadas práticas letradas.

Barton & Hamilton (2000), Marcuschi (2001), Kleiman (2001), Lopes (2006), estes três ancorados naqueles, defendem que os eventos de letramento são situações comunicativas *mediadas* por textos escritos, já que, para ser um evento, não é necessária a presença de um texto escrito graficamente, mas que a ideia de um determinado texto seja retomada oralmente. As aulas expositivo-dialogadas, ministradas pelos professores, por exemplo, são eventos, uma vez que o discurso do professor assim como do aluno estão pautados em experiências de leitura, no conhecimento de mundo que ambos têm quanto ao tema focalizado na aula.

Já as práticas letradas são definidas por Barton & Hamilton (2000) como sendo maneiras culturais como as pessoas usam a língua escrita na sua vida. Entretanto, não é permitido às pessoas usá-la da forma que quiserem, quando, onde e com quem preferirem. As práticas são formadas por regras sociais que regulam o uso e a distribuição dos textos, prescrevendo quem pode produzir ou ter acesso aos mesmos. Tais regras foram constituídas pelas agências de letramento; logo, cada sujeito demonstra determinadas práticas conforme a agência da qual ele participa, haja vista que as práticas letradas articulam as atividades de leitura e escrita às estruturas sociais em que elas são embutidas e que ajudam a formar (cf. BARTON & HAMILTON, 2000; MARCUSCHI, 2001).

Neste sentido, a prática letrada não é a mesma em todas as situações, pelo contrário, dependerá dos eventos que se configuram nos vários tipos de letramento. Se estamos imersos em uma sociedade cada vez mais dinâmica e complexa e, em consequência disso, temos a possibilidade de ter acesso a diferentes tipos de letramentos, há sujeitos, diríamos, não apenas letrados em uma dada agência, mas multiletrados. Isso favorece o surgimento de níveis de letramento – sujeitos mais letrados em certos letramentos em detrimento de outros, mas dificilmente iletrados.

Há várias pesquisas no campo do letramento crítico, em que pesquisadores têm sinalizado a influência do multiletramento na história de vida de professores ou de futuros professores (cf. GUEDES-PINTO et al, 2005; SIGNORINI, 2005; COELHO, 2005; ALMEIDA, 2001; CAMPOS, 2001; GUEDES-PINTO, 2001). Outros pesquisadores têm demonstrado que o perfil sócio-econômico e cultural dos sujeitos influenciava-os na prática da leitura (cf. TERZI, 1995; DELL'ISOLA, 1988) e na constituição de sua identidade (cf. RIBEIRO, 2005). Todas essas pesquisas ratificam que o ambiente sócio-cultural no qual o sujeito está inserido interfere na sua atuação seja enquanto aluno, professor ou cidadão. Por isso, o conhecimento de sua história ajuda-nos a entender melhor suas posturas, comportamentos e crenças.

Sob essa perspectiva, nossa proposta de pesquisa está pautada no pressuposto de que as práticas de uso da escrita são situadas sócio e culturalmente, assumindo significados específicos em contextos determinados, instituições e esferas sociais.

## 2. ANÁLISE

Esta parte é constituída de duas seções. Na primeira, averiguamos as práticas letradas exigidas na produção da memória; na segunda, correlacionamos as prá-

ticas demonstradas pelo candidato (doravante C1) com seu histórico de letramento.

### 2.1. PRÁTICAS LETRADAS REQUERIDAS NA PROVA DE REDAÇÃO

Observando a prova de redação aplicada em 2007 no vestibular da UFCG, notamos, à semelhança das provas realizadas em 2005 e 2006 (cf. SILVA & LINO DE ARAÚJO, 2006), a apresentação de uma proposta textual, na qual são indicados dois gêneros dos quais os candidatos deveriam escolher apenas um para produzir. Tendo-o escolhido, os vestibulandos deveriam atender a, pelo menos, três práticas letradas, a saber: participação no jogo enunciativo da prova (JEP), adequação do texto ao tema proposto e uso do registro escrito formal da língua portuguesa. Vejamos de que forma estas práticas são requeridas na prova:

#### Exemplo 1

##### REDAÇÃO

Os textos “As viúvas do sertão”, “Droga tipo exportação” e “Um negócio lucrativo” podem ajudá-lo(a) no recorte temático do gênero escolhido para produção. NÃO é permitido copiar fragmentos desses textos sem que sejam usados, com a indicação da fonte, para apoiar sua argumentação.

##### CONTEXTUALIZAÇÃO

A revista Nordeste está preparando a edição comemorativa de 1º aniversário, com a criação de duas novas seções: *Cartas e Memórias*. O tema dessa edição comemorativa é **a realidade difícil da zona rural, com destaque para as condições subumanas de sobrevivência das políticas públicas de fixação do homem no campo**. Como conhecedor dessa realidade, escolha UMA das duas situações comunicativas apresentadas a seguir, para redigir seu texto, com, no mínimo, 20 linhas e, no máximo, 25, a ser enviado para a revista.

##### Situação I

Imagine-se um cidadão atuante em prol das melhorias da condição do homem do campo e elabore uma CARTA-PROTESTO, sobre o tema da edição da revista.

##### ATENÇÃO!!!

CARTA-PROTESTO é entendida nesta prova como um gênero de texto, em que se discute um fato que gera insatisfação pessoal ou coletiva, com o objetivo de chamar a atenção da população para as

possíveis soluções desse mesmo fato. O registro linguístico utilizado é o formal.

##### Situação II

Imagine-se como descendente de um homem do campo e elabore suas memórias referentes a experiências vividas na infância e adolescência.

##### ATENÇÃO!!!

MEMÓRIA é entendida nesta prova como um gênero de texto, em que se recuperam experiências e lembranças de vida individuais ou coletiva, com um teor reflexivo/interpretativo, utilizando o registro formal da língua.

(Prova de redação do vestibular regular UFCG/2007)

Podemos observar na prova apresentada uma relação intra-gênero, já que no interior do gênero prova de redação é solicitada a produção de outros gêneros, carta protesto e memória. Nesta relação intra-gênero, os candidatos deparam-se com dois jogos enunciativos: o proposto pela prova – assumirem o papel social indicado nas instruções referentes ao gênero escolhido e escreverem para o locutor sinalizado – e outro escolar (JEE) – produzirem um dos gêneros indicados com o objetivo de serem avaliados pela banca corretora do vestibular.

Este JEP consiste no aceite da mudança de posição enunciativa – de vestibulando para a posição indicada na situação comunicativa proposta na prova. Ainda que C1 estivesse ocupando a posição enunciativa de candidato que deve escrever a redação com vistas a ser avaliado no tocante a uma vaga no ensino superior, JEE, deve, no momento da produção textual, assumir uma das posições enunciativas sugeridas nas propostas de redação.

A noção de jogo enunciativo foi estudada também por Lino de Araújo (2004), quando analisou o telejornal *Jornal Nacional*, transmitido pela Rede Globo de televisão. Segundo a pesquisadora, os sujeitos responsáveis pela transmissão de informações não assumiam a posição enunciativa de repórteres – aqueles que estão preocupados com o simples repasse de notícias –, mas, ocupavam, pelo menos, duas posições enunciativas diferentes, a saber: a de “defensores públicos”, já que criticavam as ações governamentais e reclamavam quanto ao descaso

por parte dos políticos, defendendo, assim, os cidadãos, e a de “professores”, uma vez que instruíam/ensinavam os telespectadores como poderiam economizar energia, pois estavam em período de racionamento de energia.

Desse modo, assim como os repórteres assumem posições enunciativas diferentes como constitutivas do telejornal Jornal Nacional, fato que diferencia este telejornal de outros, os candidatos ao vestibular da UFCG são incumbidos de assumir uma posição enunciativa que, provavelmente, não é a sua, como indício de que estão atendendo a uma das práticas letradas requisitadas pela prova, o que contribuirá para que obtenham êxito na redação.

O JEP é sinalizado no início das instruções dadas para a produção de cada gênero, no item SITUAÇÃO, pelo uso do verbo “imagine”, cuja carga semântica aponta para uma escrita fundamentada numa criação, num convite para o candidato “esquecer” a sua posição enunciativa, vestibulando, e assumir outra, *descendente de um homem do campo*, no caso da produção da memória, objeto de análise deste artigo. Tendo assumido a posição enunciativa indicada, o candidato deverá produzir a memória para ser supostamente publicada na *Revista Nordeste*, cuja referência contribui para a simulação do contexto comunicativo do gênero apresentado.

Os JEP são recorrentes nas provas de redação em que é solicitada a produção de um gênero textual, isto porque, embora sejam indicados o objetivo da produção, o público alvo e o ambiente de circulação do gênero, o destinatário é o corretor de redações de vestibular que as avalia com o objetivo de selecionar candidatos que almejam uma vaga no ensino superior.

Dessa forma, as situações comunicativas propostas na prova, assim como acontece normalmente na escola, não se concretizam efetivamente, mas servem para orientar a escrita dos candidatos, de modo que não pensem que a escrita é um dom (cf SERCUNDES, 1998) e, portanto, que não é necessário conhecer o objetivo do texto nem o interlocutor alvo antes de escrever.

A inserção no JEP implica, além de adequar o texto às condições de produção, respeitar a estrutura composicional do gênero, a qual foi, brevemente, descrita na prova no item *ATENÇÃO!!! – recuperar experiências e lembranças de vida individuais ou coletiva, com um teor reflexivo/interpretativo*.

Em relação à segunda prática letrada requerida, adequação do texto ao tema indicado, os candidatos deveriam participar do JEP contemplando o seguinte tema: *realidade difícil da zona rural, com destaque para as condições subumanas de sobrevivência das políticas públicas de fixação do homem no campo*. Ainda que não tivessem conhecimento prévio do assunto, a contribuição temática foi oferecida na prova, uma vez que os textos apresentados na prova de língua portuguesa – “As viúvas do sertão”, “Droga tipo exportação” e “Um negócio lucrativo” – tratavam, direta ou indiretamente, do tema focalizado na redação. Desse modo, os candidatos poderiam fazer referência, em suas produções, a esses textos, na condição de subsidiar a argumentação presente no gênero produzido, conforme orientação dada na prova – *Não copie partes dos textos, sem que sejam indicadas as fontes e sem que elas fundamentem sua argumentação ou exposição*.

O oferecimento de contribuição temática é outro elemento que favorece a configuração do JEP, pois, mesmo sendo um contexto de seleção, em que a avaliação é pautada única e exclusivamente no produto, desconsiderando, portanto, a identidade e o HL dos candidatos, a banca elaboradora da prova apresenta uma proposta de redação pautada na concepção de escrita como processo. Uma das características desta concepção é a de que para escrever é preciso ter o que dizer, sendo a intertextualidade um fator importante para tal, visto que contribui com a consistência argumentativa apresentada pelo sujeito, o qual poderá fazer, no seu texto, referências a outros textos seja com o objetivo de concordar com as ideias expostas seja com o de refutá-las.

Confirma-se, assim, o JEP, já que, embora a redação deva ser escrita com fins avaliativos, tem-se a preocupação de oferecer a todos os candidatos os elementos norteadores da produção textual em situações sócio-comunicativas reais – produção do gênero solicitado, articulando a estrutura composicional do mesmo às condições de produção dadas, assim como ao tema indicado.

Finalmente, a terceira prática letrada requerida na prova de redação diz respeito ao uso do registro escrito formal da língua portuguesa, tanto porque é característico do gênero solicitado como por causa da exigência do concurso vestibular.

Vale salientar que, apesar de termos feito comentários sobre cada uma das práticas letradas requeridas pela prova de redação, o fizemos pela complexidade do objeto de investigação e por questões didáticas, haja vista que as consideramos imbricadas e interligadas. Por isso, a análise dos dados, que será apresentada no próximo item, está organizada em função da primeira prática letrada requerida pela prova de redação, JEP. As outras duas práticas (adequação do texto ao tema e o uso do registro escrito formal) encontram-se diluídas nesta.

## 2.2. PRÁTICAS LETRADAS DEMONSTRADAS POR C1 CORRELACIONADAS COM O SEU HL

Neste item, apresentamos a análise da memória produzida por C1, correlacionando as práticas letradas evidenciadas em tal evento com o HL deste candidato. Vejamos a redação produzida:

### Exemplo 2

A maior das lições<sup>1</sup>

Minha família e eu dividíamos uma casa de taipa, com dois cômodos, no Cariri Paraibano. Naquela época, em pleno Estado Novo, a seca comia nosso roçado, enquanto eu e meus cinco irmãos não tínhamos o que comer. Nós éramos uma das poucas famílias que resistiram à tentação de emigração.

Desde muito cedo eu fora doutrinado sob a perspectiva de trabalhar auxiliando meu pai que era agricultor, vaqueiro e oleiro. Sustentando a responsabilidade de primogênito, minha jornada começava, religiosamente, às 4 da manhã, todos os dias. Eu era, até então, um menino tolinho, de mentalidade restrita, fadado a ser mais uma vítima do triste determinismo da pobreza.

Foi então que, aos doze anos, me surgiu a professora Dora à porta de casa. Ela me convidava ao lugar no qual eu jamais havia pensado em estar: a escola! Dora, também filha de agricultores, havia vencido na vida e se formado normalista, e voltava há pouco à sua terra, com o intuito de alfabetizar os filhos dos seus conhecidos. A iniciativa de Dora – privada – encheu os corações das crianças daquele Cariri seco de novos sonhos e esperanças.

Papai, de início, ficou muito feliz em me ver aprendendo a cartilha: já imaginava-me doutor! Todavia, a falta de minha mão-de-obra na roça podia ser sentida nas panelas de mamãe: eu precisava trabalhar para que houvesse comida em casa! Pensei em desistir dos estudos, mas Dora nunca desistiu de mim. Em meio ao trabalho árduo e, muitas vezes, à fome, fiz dos livros o alimento do espírito. Fiz do sofrimento o fermento de sonhos.

Hoje, sou engenheiro agrônomo e trabalho em prol de comunidades rurais carentes do Sertão Nordeste. Lá, apesar de todas as dificuldades com as quais convivem os indivíduos necessitam apenas de uma oportunidade para melhorarem de vida.

(C1 – Redação produzida no vestibular regular UFCG/2007)

Observando a redação apresentada, podemos verificar que C1 consegue participar do JEP referente à produção da memória – uma vez imaginando-se descendente de homens da zona rural, relata a sua suposta infância e/ou adolescência vivenciada nesse ambiente. Esta recordação foi marcada pela reflexão e avaliação crítica da experiência relatada, conforme prática letrada requisitada pela memória.

No primeiro e no início do segundo parágrafos, C1 relembra o cenário de sua infância – morava numa casa de taipa, com dois cômodos, no Cariri Paraibano. Acordava-se às quatro horas da manhã para ajudar seu pai. Em seguida, no final do segundo parágrafo, avalia seu comportamento nesse período – *Eu era, até então, um menino tolinho, de mentalidade restrita, fadado a ser mais uma vítima do triste determinismo da pobreza.* Neste

trecho, C1 resgata não apenas seu perfil, mas, de modo geral, o perfil das crianças que vivem na zona rural, as quais se limitam, na maioria das vezes, a ajudar os pais na roça, executando um trabalho braçal, não tendo tempo para realizar atividades de outra natureza, além de, muitas vezes, se conformarem que a vida é assim mesmo.

No terceiro parágrafo, deparamos-nos com o clímax da memória, marcado por uma mudança de perspectiva – *aos doze anos, me surgiu a professora Dora à porta de casa. Ela me convidava ao lugar no qual eu jamais havia pensado em estar: a escola!* Tendo apresentado esse fato, C1 tece alguns comentários sobre o que isso significou para ele na época: *encheu os corações das crianças daquele Cariri seco de novos sonhos e esperanças; Todavia, a falta de minha mão-de-obra na roça podia ser sentida nas panelas de mamãe: eu precisava trabalhar para que houvesse comida em casa! Pensei em desistir dos estudos, mas Dora nunca desistiu de mim.*

Essas reflexões revelam o olhar crítico do sujeito que reconhece a importância de frequentar a escola, *lugar de sonhos, esperanças*, e, ao mesmo tempo, é ciente das precárias condições de sobrevivência de sua família que são comuns as da maioria das famílias que mora no sertão – criança precisa trabalhar para ajudar em casa. C1 faz, assim, uma crítica ao descaso dos poderes públicos no âmbito rural e à falta de investimento nesse âmbito, respeitando, dessa forma, o tema proposto na prova de redação.

Apesar do sofrimento, o adolescente enfrenta a ardorosa jornada de trabalho e de estudo e consegue formar-se em engenharia agrônoma. Uma vez formado, volta a trabalhar em sua terra natal, mas, agora, em prol de comunidades carentes do Sertão Nordestino. Considerando sua trajetória de vida, C1 finaliza a memória dizendo que *apesar de todas as dificuldades com as quais convivem os indivíduos necessitam apenas de uma oportunidade para melhorarem de vida.* No caso de sua experiência, a professora Dora foi uma figura essencial, mais especificamente o seu ingresso na escola, para que alcançasse essa mudança de vida.

Verificamos, dessa forma, que C1 insere-se, de fato, no JEP e parece-nos que a constituição do seu HL foi um elemento importante para tal.

Conforme entrevista realizada, observamos que C1 estava inserido em um meio bastante letrado, pois afirmou que seus pais costumavam ler e escrever cotidianamente, tanto por causa de atividades profissionais quanto religiosas. Além disso, desde pequeno, disse ter sido incentivado por eles a ler e a escrever e, quando adolescente, debatia com seus pais matérias, reportagens, artigos publicados em revistas assinadas pela família.

A exposição às práticas letradas familiares deve ter favorecido a inserção de C1 em algumas destas práticas, a exemplo dos debates orais que, segundo ele, envolviam a leitura de um dado texto escrito seguida de uma discussão oral. Tal inserção contribuiu, provavelmente, com a constituição do HL de C1, de modo que fosse percebendo as práticas letradas como intrinsecamente ligadas ao dia-a-dia de sua família, logo, importantes para sua formação enquanto membro daquela família.

C1 afirmou também que, principalmente quando cursava o ensino médio, costumava, nos momentos de intervalo das aulas, discutir com alguns colegas da escola sobre temas polêmicos e, em geral, como resultado desses debates, produzia artigos de opinião – *quando eu iniciei o ensino médio a gente... eu tinha uns amigos, então a gente tinha... é... grupos que ia debater filosofia, não sei o quê. A gente fazia jornalzinho, ou então, fazia um... a gente fazia textos, é... de opinião sobre algum assunto que tava é... corrente... no mundo.*

O gosto pela produção de artigos deve ter influenciado C1 na escrita da memória, pois, em ambos gêneros, destaca-se o uso de sequências argumentativas, e este candidato utilizou-as de forma bastante pertinente na redação produzida, a exemplo da crítica feita ao descaso dos governantes com o povo do meio rural, o qual vive em péssimas condições de sobrevivência, sendo necessário que as crianças trabalhem ajudando os pais, visando

conseguir dinheiro para arcar com as despesas familiares, como destacado anteriormente. C1 parece não ter sentido, assim, dificuldade de refletir sobre a experiência que estava narrando, pois já estava acostumado a defender seu ponto de vista acerca de temas polêmicos.

Notamos, desse modo, que tal candidato tinha contato com práticas letradas familiares e midiáticas, fato que deve ter interferido na constituição do seu HL, consolidando suas práticas letradas e, ao mesmo tempo, permitindo-lhe a construção do hábito de escrever. Afirmou, inclusive, que tinha um *blog* no qual publicava seus escritos, sugerindo experiência quase diária com a escrita e sinalizando a familiaridade com outro tipo de letramento, o digital – *há umas semanas atrás, eu comecei voltar a escrever algumas coisas assim que eu andei lendo por internet, tentei fazer um blog para voltar a escrever*. C1 salientou ainda que recorria à internet, não apenas para postar textos, mas porque esse meio era a sua *principal fonte de informação*.

Fora a inserção de C1 nas agências de letramento há pouco referidas, familiar, midiática e digital, a experiência com práticas letradas oriundas do letramento literário deve tê-lo influenciado também na escrita da memória. Conforme entrevista, afirmou que *gosto de escrever literatura, contos de 1ª pessoa*. Tendo em vista que os gêneros memória e conto exigem práticas letradas semelhantes, a exemplo da presença de sequências narrativas (apresentação do enredo), descritivas (caracterização das personagens e do cenário) e argumentativas (reflexões quanto ao fato narrado), C1 parece não ter sentido dificuldades de mobilizá-las para a produção desse evento de letramento.

Isso nos leva a dizer que, quando o sujeito tem familiaridade com práticas letradas advindas de letramentos, tende a transpô-las para outros eventos. Uma vez percebendo as semelhanças entre o conto e a memória, C1 parece não sentir dificuldades de ingressar no JEP. Ele mesmo afirmou que não sentiu dificuldades de produzir a redação de vestibular, porque *já escrevia literatura*. Apresenta-se, desse modo, como um escritor

proficiente que atualiza as práticas letradas com as quais estabelece contato nas diferentes agências de letramento em que se insere.

Portanto, embora nunca tivesse produzido uma memória, conforme disse na entrevista, C1 costumava produzir gêneros a exemplo do conto, cuja estrutura composicional é parecida com a do gênero escolhido na prova de redação. Esta experiência cotidiana com o letramento literário, assim como com os outros letramentos, contribuiu para que demonstrasse as práticas letradas requeridas pela prova de redação, como ele mesmo afirmou: *É... para mim... eu... eu gostei de ter feito [a memória], mas eu não sei se os colegas... se isso ia ser legal, principalmente para... porque, assim, eu já... eu já gostava de escrever literatura*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos indicados no presente artigo, verificamos que, na prova de redação aplicada no vestibular da UFCG em 2007, foram exigidas três práticas letradas, a saber: participação no jogo enunciativo da prova, adequação do texto ao tema indicado e uso do registro escrito formal da língua portuguesa. A participação neste jogo enunciativo requisitou de C1, dos candidatos de modo geral, familiaridade com letramentos e não apenas com o escolar, visto que a memória é um gênero textual dificilmente abordado em livros didáticos e nos módulos de conteúdo, utilizados na escola, e raramente discutido ou ensinado nas aulas ministradas pelos professores de Língua Portuguesa/Redação.

Isso nos leva a crer que os sujeitos que têm experiência com eventos de letramento valorizados socialmente, como os literários e os midiáticos (de alguns suportes textuais), tendem a atender as práticas letradas requeridas na redação, ao passo que aqueles cuja experiência de escrita se limita ao letramento escolar tendem a apresentar um desempenho pouco satisfatório na prova



citada, já que este tipo de letramento parece não ser suficiente nem o único que pode ajudá-los a demonstrar as práticas exigidas neste evento.

Ao que nos parece, C1 conseguiu participar do JEP porque tem um HL rico em práticas letradas – literárias, midiáticas e familiares. De modo que, ainda que nunca tivesse lido nem escrito uma memória, tinha familiaridade com práticas letradas semelhantes às de tal evento, o que talvez tenha favorecido o processo de transposição de práticas de um evento para outro.

## NOTAS

- 1 A redação foi transcrita tal como aparece no *corpus*.

## THE MEMORY GENRE IN THE COMPOSITION TEST OF THE UNIVERSITY ENTRANCE EXAMINATION: INFLUENCE OF THE LITERACIES

### Abstract

This article has two objectives: (1) to check the literacy practices demanded in the writing of the memory genre as presented in the composition test applied during the regular University Entrance Examination in 2007 and (2) to investigate the correlation which can be established between the practices demonstrated by one candidate, at the moment of writing the memory, and his literacy background. Thus, we did a descriptive-interpretative research, whose *corpus* was composed of four sets of data: (1) the composition test presented in the 2007 university entrance exam of a local university (UFMG); (2) a sample of a memory composition made during the university entrance exam; (3) a social-economical and cultural questionnaire answered by the candidate; and (4) a semistructured interview carried out with him. The data, analysed on the basis of critical studies, indicated that the candidate, not knowing about the subject presented in the test, mobilizes practices originated from literacies he says he has familiarity with.

**Key words:** Memory. Literary Literacy. Mediatic Literacy. Family Literacy.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Lúcia. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. In.: KLEIMAN, Ângela (org.). *A formação do professor*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p. 115-135.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. Fundamentos da pesquisa etnográfica. In.: *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995. p. 15-69.

BARTON, David e HAMILTON, Mary. Literacy Practices. In.: BARTON, David; HAMILTON, Mary & IVANIC, Roz. *Situated Literacies*. London e New York: Routledge, 2000. p. 07-15.

CAMPOS, Samuel. A formação de uma professora sem terra: reflexos do processo na prática escolar. In.: KLEIMAN, Ângela (org.). *A formação do professor*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p. 261-280.

COELHO, Fernanda de Castro Batista. O gênero textual entrevista como uma entre-vista. In.: KLEIMAN, Angela B. & MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.). *Letramento e formação do professor – práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005 (Coleção Idéias sobre Linguagem), p. 127-142.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sócio-cultural*. FALE – UFMG, Belo Horizonte, 1988. 225p.

GEE, James Paul. The New literacy studies. In.: *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London: Routledge, 2000, p. 180-197.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Narrativas de práticas de leitura: trajetórias da professora alfabetizadora. In.: KLEIMAN, Ângela (org.). *A formação do professor*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p. 69-94.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia et al. Percursos de letramento dos professores: narrativas em foco. In.: KLEIMAN, Angela B. & MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.). *Letramento*

- e formação do professor* – práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005 (Coleção Idéias sobre Linguagem), p. 65-92.
- HEATH, Shilery B. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- KLEIMAN, Ângela. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In.: KLEIMAN, Ângela (org.). *A formação do professor*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p. 13-35.
- LEMOS, Cláudia T. G. de. Redações no vestibular: algumas estratégias. In.: *Cadernos de Pesquisa*. Campinas, Unicamp – IEL, nº 23, 1984.
- LIMBERTI, Rita de Cássia A. Pacheco. “Herrar” é “umano”: alguns aspectos da produção textual de vestibulandos. In.: LARA, Glaucia Muniz Proença. *Língua (gem), texto e discurso – entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, Minas Gerais: FALE/UFMG, 2006, p. 181-196.
- LINO, Denise de Araújo. *Um “professor” no horário nobre: estudo da explicação em telejornais*. (Tese de Doutorado Inédita). São Paulo: USP, 2004. p. 128-135.
- LOPES, Iveuta de Abreu. *Cenas de letramentos sociais*. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB, 2006. 221p.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In.: SIGNORINI, Inês (org.). *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p. 23-50. MEC 94/2001. Portaria.
- PÉCORRA, A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- RIBEIRO, Vera Masagão. Uma perspectiva para o estudo do letramento – lições de um projeto em curso. In.: KLEIMAN, Angela B. & MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.). *Letramento e formação do professor – práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005 (Coleção Idéias sobre Linguagem), p. 17-40.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou, 1981.
- SCRIBNER, S. & COLE, M. *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.
- SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinado a escrever. In.: CHIAPPINI, Lígia & GERALDI, João Wanderlei (orgs.). *Aprender e ensinar com textos*. v.1 São Paulo: Global, 1998. p. 21-39.
- SIGNORINI, Inês. O relato autobiográfico na interação formador/formando. In.: KLEIMAN, Angela B. & MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.). *Letramento e formação do professor – práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005 (Coleção Idéias sobre Linguagem), p. 93-126.
- SILVA, Elizabeth Maria da Silva & LINO DE ARAÚJO. Redação e/ou gêneros textuais: caminhos de produção de textos no vestibular e no ensino médio. In.: *Anais da XXI Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos do Nordeste*, 2006, João Pessoa, p. 35-43.
- STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 1-21.
- TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In.: KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento*. Campinas, São Paulo; Mercado de Letras, 1995. p. 91-117.
- THEREZO, Graciema Pires. *Como corrigir redação*. Campinas, São Paulo: Alínea, 2002.
- VÓVIO, Cláudia Lemos & SOUZA, Ana Lúcia Silva. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In.: KLEIMAN, Angela B. & MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.). *Letramento e formação do professor – práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005 (Coleção Idéias sobre Linguagem), p. 41-64.

Enviado em 12 de novembro de 2008

Aprovado em 16 de fevereiro de 2009