

A apropriação do conceito de *letramento* em documentos oficiais de referência curricular

Emerson de Pietriⁱ

Resumo

Neste trabalho são problematizadas as relações entre produção científica e cultura escolar, observando-se os modos de apropriação de conceitos acadêmicos para fins pedagógicos em condições político-ideológicas específicas. O objetivo é conhecer os sentidos conferidos ao termo *letramento* em proposições curriculares para o ensino de língua portuguesa na escolarização básica. Foram analisados, com base em procedimentos da Análise do Discurso de linha francesa, documentos nacionais de referência curricular publicados no período de 1997 a 2002. Os resultados obtidos mostram que nas proposições oficiais produzidas em conformidade aos interesses do capital econômico e financeiro internacional o caráter progressista que o conceito de *letramento* poderia transferir a políticas de educação linguística foi submetido a princípios de normatização como condição para o acesso à cidadania.

Palavras-chave: currículo; ensino de língua portuguesa; letramento.

The appropriation of the “literacy” concept in official curriculum reference documents

Abstract

This paper examines the relationship between scientific production and school culture, observing the ways in which academic concepts are appropriated for pedagogical purposes in specific political-ideological conditions. The objective is to understand the meanings given to the term “literacy” in curricular proposals for the teaching of Portuguese in basic education. National curricular reference documents published between 1997 and 2002 were analyzed based on French Discourse Analysis procedures. The results obtained show that, in official proposals produced in accordance with the interests of international economic and financial capital, the progressive character that the concept of “literacy” could transfer to language education policies was subjected to principles of standardization as a condition for access to citizenship.

Keywords: curriculum; portuguese language teaching; literacy.

La apropiación del concepto de “alfabetización” en los documentos oficiales de referencia curricular

Resumen

En el presente trabajo se analizan las relaciones entre la producción científica y la cultura escolar, observando las formas de apropiación de conceptos académicos con fines pedagógicos en condiciones político-ideológicas específicas. El objetivo es conocer los significados que se le dan al término “alfabetización” en las propuestas curriculares para la enseñanza del portugués en la educación básica. Se analizaron, basándose en los

ⁱ Doutor em Linguística Aplicada. Professor Associado da Faculdade de Educação da USP. E-mail: pietri@usp.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5060-9891>.

procedimientos del análisis del discurso de la línea francesa, documentos nacionales de referencia curricular publicados en el período comprendido entre 1997 y 2002. Los resultados obtenidos muestran que, en las propuestas oficiales elaboradas de acuerdo con los intereses del capital económico y financiero internacional, el carácter progresista que el concepto de “alfabetización” podría transferir a las políticas de educación lingüística se sometió a principios de normalización como condición para el acceso a la ciudadanía.

Palabras clave: currículo; enseñanza de la lengua portuguesa; letramento.

1 INTRODUÇÃO¹

O objetivo neste trabalho é conhecer os sentidos conferidos ao termo *letramento*, quando apropriado com o objetivo de subsidiar proposições curriculares para o ensino de língua portuguesa na escolarização básica, em função das condições político-ideológicas em que foram produzidas essas proposições. São observados os modos como o conceito foi definido nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de Língua Portuguesa, em suas partes referentes aos períodos de 1ª a 4ª série (Brasil, 1997) e 3º e 4º ciclo do ensino fundamental (Brasil, 1998). Ainda foram observadas as passagens dos PCN para o Ensino Médio (Brasil, 2000), bem como dos PCN+ Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2002), documentos em que a menção ao conceito de *letramento* se apresenta menos recorrente, mas ainda relevante para o processo de caracterização dos modos de sua apropriação.

A discussão está apoiada na pergunta sobre como se estabelecem as relações entre produção científica e cultura escolar, quando conceitos elaborados em perspectiva acadêmica são apropriados com objetivos pedagógicos, o que supõe analisar os modos de funcionamento das regras discursivas próprias ao discurso pedagógico em suas relações com o discurso acadêmico. Neste caso específico, cabe também questionar quais são os efeitos produzidos nas relações interdiscursivas estabelecidas com o discurso oficial, considerando que os documentos em análise foram fomentados, publicados e distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC), no interior de políticas de governo e de Estado.

Os dados para análise foram produzidos a partir de uma perspectiva discursiva fundamentada no princípio de que os discursos se constituem com base em relações interdiscursivas, isto é, os limites entre discursos se fazem em relações de não compreensão recíproca, em polêmicas que se estabelecem entre as regras de base de um discurso e as de seu adversário, dadas as diferenças semânticas existentes

entre um e outro (Maingueneau, 2005). Assim, as concepções do que é *letramento* se apresentam diferentemente segundo a forma como são estabelecidas, em razão das regras semânticas próprias ao discurso acadêmico, ou ao pedagógico, ou ao oficial, observadas as relações interdiscursivas constitutivas que se estabelecem entre esses discursos. Com a análise dos dados, buscou-se caracterizar os traços semânticos que ordenaram a produção discursiva pedagógico-curricular sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil no período observado, 1997 a 2002, quando são publicados os documentos de referência curricular aqui analisados.

O problema considerado neste trabalho decorre dos modos como são tratadas as relações entre práticas sociais de linguagem e modalidades linguísticas nas proposições pedagógico-curriculares observadas. Ainda que o ensino da oralidade seja contemplado nessas proposições, nota-se que a distinção entre prática social e modalidade linguística – que fundamenta o modo de tratamento terminológico da relação *letramento*/escrita não se realiza nos PCN com base em critérios semelhantes, no que se refere aos elementos que constituem o par oralidade/fala.

Essa diferença de tratamento para cada um dos elementos do par *letramento*/oralidade produz efeitos importantes para o discurso sobre o ensino de língua portuguesa. A indistinção conceitual entre oralidade e fala é um indicador do modo como a heterogeneidade linguística é tratada nos documentos em análise. Esta não é vista como constitutiva da linguagem verbal, mas como um elemento decorrente de fatores culturais. Assim, nas proposições pedagógico-curriculares em análise, o país (unidade política a que se destina a publicação dos referenciais curriculares em análise) é representado como monolíngue. Nesse sentido, as diferenças linguísticas estariam associadas às singularidades culturais dos grupos específicos de falantes. Portanto, as diferenças linguísticas deveriam ser tratadas dessa forma na escola, caso sejam tidas como casos de diversidade, e não como dados de heterogeneidade.

Não se faz na proposta pedagógica observada nenhuma menção à realidade multilíngue em território brasileiro, aos seus processos históricos de formação linguística e à sua conjuntura social e política atual. O ensino de língua portuguesa proposto nos parâmetros curriculares analisados reatualizam assim a função da língua oficial e de seu ensino como instrumento de conformação do Estado em bases nacionalistas, reiterando o processo histórico de imposição de unificações identitárias para a constituição dos Estados na modernidade ocidental (Auroux, 2000).

Desse modo, promove-se a permanência da representação de um país falante de uma língua única e homogênea, compartilhada por toda a sociedade, com peculiaridades localizadas geograficamente, quando se considera essa característica². A diversidade linguística não é tematizada nem em bases conceituais, nem em relação a dados de variação regional, social, histórica ou geracional. Portanto, não são consideradas as relações entre a distribuição linguística no Brasil e a desigualdade social e econômica constitutiva do país (Lucchesi, 2015).

A indistinção que opera nos documentos analisados entre o oral e o falado possibilita projetar sobre as práticas sociais a representação de homogeneidade que se atribui à fala, o que possibilita, por um lado, denegar as diferenças entre os usos linguísticos e os valores sociais atribuídos a essas diferenças, e por outro, conformar o currículo aos usos linguísticos selecionados para compor a língua que deve ser ensinada e aprendida na escola.

Os fatores históricos se resolvem, nessa perspectiva, na ideia de pacto social, que, no período de publicação dos PCN, compunha os propósitos das reformas educacionais realizadas, em resposta às injunções das agências internacionais multilaterais para os países subdesenvolvidos/em desenvolvimento: a educação, em bases mercantilizadas, seria dirigida por uma razão instrumental voltada para a produção de consensos sociais gerais concordes aos interesses do capital (Silva Júnior, 2002). Nesse sentido, a imagem de continuidade, de não ruptura, de progressividade, construída nos documentos em análise, responde semanticamente às bases discursivo-ideológicas em que se constitui o plano político de um pacto social útil aos projetos de exploração econômica.

A hipótese com que se trabalha neste estudo, portanto, é a de que a indistinção entre oralidade (prática social) e fala (modalidade linguística), associada à representação de uma língua única, homogênea, normatizada, parece possibilitar que o termo *letramento*, contraparte conceitual do termo oralidade, seja definido nas proposições curriculares em análise, não em bases antropológicas ou sociológicas, campos do conhecimento em que o conceito se constituiu, mas em bases normativas associadas a um projeto de Estado conformado pelos interesses do capital.

Observada sua base antropológica, o conceito de *letramento* possibilitaria o trabalho de caracterização da heterogeneidade, da diferença, com o que poderia vir a ser reconfigurada a função de controle social desempenhada historicamente pela escrita nas sociedades ocidentais pós-advento da imprensa (Gnerre, 1998). No

entanto, nos documentos analisados, o termo *letramento* não faz referência às práticas sociais (em sua heterogeneidade) relacionadas à escrita, mas a modos e modelos de produção textual a serem tomados como referência para a aprendizagem de usos linguísticos legitimados e valorados social e economicamente.

Como se busca demonstrar com a análise dos dados, o emprego do conceito de *letramento*, nas proposições analisadas, se configura segundo parâmetros normativos de avaliação dos usos linguísticos modelares associados à escrita. Esse parâmetro normativo é também atribuído à fala, que, ao ser assimilada indistintamente ao conceito de oralidade, atribui a este uma função normativa.

O conceito de *letramento* e seu par conceitual, oralidade, podem então ser reapropriados e empregados para denotar os estados e as mudanças cognitivas promovidas nos indivíduos que internalizam os elementos associados à condição de ser letrado (Marcuschi, 2001). A educação linguística tem como objetivo, nesse contexto, em acordo com os parâmetros estabelecidos para conduzir ao pacto social planejado, formar indivíduos hábeis em se adequar e aptos a responder às demandas sociais e econômicas que lhes sejam apresentadas.

2 A CONSTRUÇÃO DA IDEIA DE COMUNIDADE LINGUÍSTICA

Na parte da introdução aos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (Brasil, 1997, p. 19), é afirmado que neles há uma espécie de síntese do que foi produzido sobre o ensino de língua portuguesa nos momentos anteriores à sua elaboração, depreendendo-se que os PCN seriam a representação sistematizada de propostas pedagógicas anteriormente elaboradas no país. Os PCN teriam sido produzidos, ainda de acordo com seu texto, num momento em que as contribuições de estudos e pesquisas para o ensino de língua portuguesa se apresentavam mais desenvolvidas e consolidadas:

As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso (Brasil, 1997, p. 21).

De acordo com o documento (Brasil, 1997, p. 20), avanços nos conhecimentos sobre o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética teriam possibilitado deslocar “a ênfase habitualmente posta em ‘como se ensina’” para o “como se aprende”. Novas perspectivas teóricas propunham reconhecer as especificidades de aprendizagem próprias de cada indivíduo, seja em suas relações particulares com a escrita, principalmente no processo de alfabetização, seja em suas interações com outros sujeitos e sua participação em seu grupo social e em sua cultura.

Nesse sentido, as proposições que vieram a ser denominadas “construtivistas”, fundamentadas em trabalhos de Emília Ferreiro, de seus colaboradores e de comentadores, teriam contribuído, ainda de acordo com os PCN, para perceber, nos momentos iniciais de entrada na cultura escrita, letrada, os modos desiguais de tratamento das diferenças sociais pela escola. Essas proposições teriam tornado mais perceptível o fato de que crianças de classes sociais favorecidas teriam mais condições de acompanhar as atividades escolares, devido à possibilidade de desenvolverem, em seus primeiros grupos de convivência, práticas sociais mediadas pela escrita, oportunidade que as crianças de classes desfavorecidas não teriam.

Do ponto de vista discursivo, observa-se, na autorrepresentação do documento como uma espécie de síntese (que é tanto teórico-pedagógica quanto histórica, no sentido de que o histórico se condensaria numa atualidade cumulativa), um traço semântico associado à projeção de um contexto integrativo, de compartilhamento.

Nota-se, no entanto, que as regras semânticas do discurso que ocupa a posição de agente na formação discursiva observada se encontram em situação de concorrência com o discurso que lhes antecede, constituído no contexto histórico da abertura política no Brasil. Ao longo da década de 1980, num movimento progressista em luta pela democracia e por condições dignas de vida para a população brasileira, prevalecem, nos discursos sobre e para a educação, propostas de caráter sociointeracionista, nas quais se considera que ensino e aprendizagem se realizam em bases cooperativas fundamentadas na diversidade cultural e linguística (Geraldj; Silva; Fiad, 1996). Em bases vigostskianas e bakhtinianas principalmente, estudos em psicologia e estudos da linguagem fornecem os fundamentos para a concepção de ensino e de aprendizagem referenciada cultural, social e historicamente.

Nos PCN, essa primazia atribuída à diversidade e heterogeneidade linguística e cultural do país é reposicionada, de modo que uma determinada didática da língua, definida em bases cognitivistas e segundo o princípio das competências e habilidades

individuais, ocupasse função central e, nessa posição, resignificasse as contribuições dos estudos em psicologia e das ciências da linguagem para a educação linguística. A interação verbal é então definida nos PCN desconsiderando as condições sociais, culturais, políticas e ideológicas em que se produz a enunciação, de modo que a interação verbal se restringiria à interlocução efetivada no processo comunicativo, como se pode observar em nota de rodapé no documento em análise:

Interação verbal, aqui, é entendida como toda e qualquer comunicação que se realiza pela linguagem, tanto as que acontecem na presença (física) como na ausência do interlocutor. É interação verbal tanto a conversação quanto uma conferência ou uma produção escrita, pois todas são dirigidas a alguém, ainda que esse alguém seja virtual (Brasil, 1997, p. 22, nota 7).

Assim, de uma perspectiva centrífuga, em direção à diversidade, própria das proposições de base sociointeracionista, desloca-se o discurso para uma perspectiva centrípeta (Bakhtin, 1998), em direção à normatividade, quanto à orientação dos usos de linguagem na escola.

Desse modo, a heterogeneidade cultural e linguística observada nas propostas sociointeracionistas produzidas na década de 1980 no país são desconsideradas nas proposições curriculares em análise. As diferenças de base sociolinguística não são tematizadas, senão episodicamente, nesses documentos. Essas características indicam a posição de primazia que um viés cognitivista de caráter individualizante encontra nessas proposições, submetendo às noções de competências e habilidades os demais elementos que compõem o processo de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa na escola.

Estabelece-se assim um princípio de polemização desse discurso com os demais que denunciam as clivagens decorrentes da desigualdade econômica, os quais defendem a necessidade de transformação social em busca de uma sociedade mais justa, observando, assim, de uma perspectiva social e histórica, as relações entre heterogeneidade linguística e distribuição desigual da tecnologia da escrita no país.

Nesse sentido, ainda que se apresente como uma espécie de síntese das propostas teóricas e pedagógicas anteriores para o ensino de língua portuguesa, nesses documentos, os conflitos entre a língua/variedade do aluno e a língua/variedade legitimada pela escola, questões que estão na base dos movimentos pela renovação do ensino de língua portuguesa constituídos nas décadas de 1970 e

1980 (Castilho, 1988a, 1988b; Faraco, 1984; Luft, 1985; São Paulo, 1988; Soares, 1986; entre outros), são interditados no discurso em análise.

No entanto, esses conflitos continuam produzindo seus efeitos de exclusão no contexto de produção e publicação dos PCN, ainda que as condições sociais às quais respondiam às propostas pedagógicas de caráter construtivista ou sociointeracionista, vigentes na década de 1980, tenham sido modificadas ao longa da década seguinte. Isso se observa, por exemplo, nas mudanças relativas à proporção da população residente em áreas urbanas, uma vez que, nesse período, a migração do meio rural para o urbano (intensificada entre as décadas de 1950, 1960 e 1970) já se encontrava consolidada, bem como na ampliação da oferta de escolarização, que passou a se aproximar da universalização do ensino fundamental para crianças em idade escolar (Pietri, 2018).

Porém, mesmo que já não se tratasse de observar a chegada dos sujeitos às cidades e às escolas, uma vez que o perfil do público atendido pela escolarização pública já estaria então em vias de estabilização, sendo formado em sua maior parte por uma geração já nascida na urbanidade, as diferenças linguísticas historicamente constituídas no país se mantiveram, pois são fundadas nos processos de clivagem social e econômica que fundamentam a formação do país desde suas bases coloniais e escravagistas, como demonstra Lucchesi (2015).

O autor analisa as relações entre o processo de formação econômica do país e suas resultantes para a distribuição da língua portuguesa no território brasileiro. Desse processo, constituíram-se duas variedades do português: o português brasileiro, variedade referenciada nos usos da escrita e com respaldo institucional, e o português popular brasileiro, resultante da aprendizagem do português como uma língua estrangeira por adultos em situação de exploração e violência extremas. É a língua da parte majoritária da população, efetivamente distribuída no território brasileiro, referenciada nas práticas de oralidade, e historicamente interdita social, política e culturalmente.

O que provavelmente mudou, do período histórico em que o país se organizava em bases rurais, e do período posterior, em que se organizava em bases urbanas, foi a constituição de normas linguísticas médias, isto é, normas posicionadas entre o português popular brasileiro e o português brasileiro, resultantes da distribuição de traços da norma culta em sua relação com a cultura escrita (Lucchesi, 2015). Essa distribuição foi realizada com a ampliação do acesso aos meios de comunicação de

massas, da oferta de escolarização e das trocas linguísticas entre sujeitos menos e mais letrados em contexto urbano.

Nesse sentido, a clivagem linguística produzida nas condições econômicas de um processo colonial e escravagista, ainda que possa ter suas fronteiras esmaecidas pelos processos de intercâmbio linguístico e pela apropriação pelas classes sociais historicamente exploradas de alguns traços linguísticos não estigmatizantes (como as que se fazem na concordância de número entre sujeito e verbo, por exemplo), permanece em sua distribuição desigual e se evidencia quando observados os dados censitários relativos à distribuição da escrita e ao acesso aos seus usos valorizados socialmente.

Nota-se, assim, que a representação de um país monolíngue falante de uma língua homogênea, nos documentos em análise, conflita com a realidade linguística historicamente constituída no país. Desse modo, se é proposto nos PCN de língua portuguesa um movimento de continuidade, de não ruptura, entre a proposta pedagógico-curricular neles apresentada e as que lhes antecederam, produzidas em bases sociais e sociointeracionistas, essa representação de continuidade e de não ruptura de fato oculta a desconsideração nesses documentos da heterogeneidade e da clivagem linguística constitutivas do país.

A educação linguística escolar é projetada, então, apartadamente de suas condições sociais e históricas em ao menos dois sentidos: no sentido de que se denega a realidade multilíngue do país e a constituição heterogênea do português, e no sentido de que a escola é caracterizada como um não lugar social, uma instância em que os textos nela historicamente produzidos são ilegítimos, inautênticos e, portanto, sem valor. Nessas condições, o conceito de *letramento* é apropriado, nas proposições pedagógico-curriculares em análise, segundo princípios de interdição histórica e social da heterogeneidade linguística e da cultura escolar, como será observado a seguir.

3 O LETRAMENTO DISCIPLINADO PELA ORDEM CURRICULAR

Afirma-se nos documentos em análise o caráter artificial da escola, dada a prevalência no contexto escolar de condições de produção textual que se caracterizariam por serem ilegítimas, não verdadeiras, inautênticas. No entanto, ainda que o texto produzido na escola seja concebido segundo tais características, a

proposta pedagógica apresentada nos PCN não propõe recuperar a legitimidade e autenticidade da produção textual em contexto escolar, como poderia fazer supor uma leitura menos detida dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com **textos verdadeiros**, com **leitores e escritores verdadeiros** e com situações de comunicação que os tornem necessários. **Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato**. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. **Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador**, servindo como **fonte de referência**, repertório textual, **suporte da atividade intertextual**. A **diversidade textual que existe fora da escola** pode e deve estar a serviço da **expansão do conhecimento letrado** do aluno. **Mas** a ênfase que se está dando ao conhecimento sobre as **características discursivas da linguagem** — que hoje sabe-se **essencial para a participação no mundo letrado** — **não significa que a aquisição da escrita alfabética deixe de ser importante**. **A capacidade de decifrar o escrito** é não só condição para a leitura independente como — **verdadeiro rito de passagem** — um saber de grande valor social (Brasil, 1997, p. 28 – destaques inseridos para este momento).

Em sua superfície, nesse discurso a escola parece ocupar uma posição deslegitimada socialmente, um simulacro de lugares e práticas sociais em que efetivamente se produzem discursos com valor. Essa condição escolar, se revertida, poderia abrir então a possibilidade do trabalho com a heterogeneidade cultural e com a diversidade social. Uma observação mais detida do documento evidencia, entretanto, que o discurso pedagógico, um dos discursos agentes no contexto observado, estabelece as regras para a seleção dos usos de linguagem a serem efetivamente didatizados, segundo o ordenamento discursivo das bases curriculares em análise:

Os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época (epopeia, cartoon), das culturas (haikai, cordel) das finalidades sociais (entreter, informar), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível. Portanto, é preciso **priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada**. Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o **exercício pleno da cidadania**, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa **priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem**. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a **reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas**, bem como a **fruição estética** dos usos artísticos da linguagem, ou seja, **os mais vitais para a plena**

participação numa sociedade letrada (Brasil, 1998, p. 24 – destaques inseridos para este momento).

Desse modo, a heterogeneidade constitutiva dos usos sociais da escrita e, portanto, das práticas de *letramento* que se desenvolvem socialmente, é disciplinada num conjunto ordenado pelo tempo progressivo do currículo escolar. Nesse processo de homogeneização, ocupa função central o caráter formalizante, referenciado em princípios cognitivistas, atribuído nas proposições em análise à noção de discursividade, em oposição a concepções de discurso e enunciação de caráter material e histórico (Pietri, 2022). Nessas bases, projeta-se a aquisição de um conhecimento de caráter metalinguístico, metadiscursivo, ordenado pelo escrito e valorado segundo critérios de hierarquização que pressupõem a superioridade de certos discursos sobre outros, como se observa na passagem abaixo:

Pressupondo que os estatutos básicos relativos ao funcionamento da língua portuguesa foram aprendidos ao longo do ensino fundamental, cabe ao ensino médio oferecer aos estudantes oportunidades de uma **compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam nossa língua**, tendo como **ponto de apoio alguns dos produtos mais caros às culturas letradas: textos escritos, especialmente os literários** (Brasil, 2002, p. 55 – destaques inseridos para este momento).

A representação de aluno que se constitui no discurso em análise é a daquele que não tem acesso às práticas letradas legitimadas socialmente, pois estas são distantes de sua realidade cotidiana. A cultura que o aluno traz de seu grupo social primeiro é assim previamente deslegitimada nas proposições em análise, podendo ser modificada pela escola em direção à cultura legitimada com o emprego instrumental dos textos escritos que, na ordem letrada, ocupariam as posições de maior valoração. Encontra-se no ponto máximo dessa ordem valorativa o texto literário, cuja avaliação se faz com o emprego de termos que denotam os fundamentos econômicos da formação discursiva em que se constitui o discurso em análise: o literário é o produto mais caro às culturas letradas. Restitui-se assim, nessa proposição pedagógico-curricular, em contraposição aos discursos de base sociointeracionista que lhe antecederam, a ordem legitimada por determinados padrões de escrita, fundamento do ensino considerado tradicional e discriminatório pelas propostas de renovação da educação linguística no Brasil.

De acordo com a proposta em análise, a apropriação das práticas de *letramento* ofertadas pela escola habilitaria para a participação nessas práticas como elas se

desenvolvem fora da escola. Desse modo, a formação para o *letramento* pode ser caracterizada como uma ação que possibilite a integração dos sujeitos numa ordem da qual estão previamente excluídos, desde que se apropriem dos recursos que permitam essa integração. Essa perspectiva se contrapõe à prevista nas propostas de renovação do ensino de língua portuguesa em bases sociais ou sociointeracionistas, em que se pressupõe a participação social do sujeito quaisquer que sejam suas condições, isto é: define-se *a priori* sua participação social legitimada.

O estabelecimento curricular de práticas de *letramento* valorizadas que permitam o acesso à participação social está referenciado no pressuposto de que os alunos a quem se destinam essas propostas se encontram excluídos das porções da sociedade cujas condições culturais lhes possibilitaram historicamente mudanças cognitivas e perceptivas que lhes posicionam assim num patamar superior de apreensão da realidade:

A questão das sociedades letradas, da constituição do campo artístico, das novas tecnologias que ocasionam **mudanças cognitivas e de percepção** pode ser uma abordagem de interesse para todas as disciplinas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, bem como o estudo da inter-relação produção/recepção (Brasil, 2000, p. 7 – destaques inseridos para este momento.

A escola é apresentada, assim, como o lugar onde seria possível experienciar simulações de práticas sociais (com a exposição a modelos de usos) que tornassem o sujeito capaz de (re)produzi-las futuramente, desde que se apropriasse delas suficientemente – possibilidade que, já de saída, parece estar comprometida, dado que o sujeito escolar não participaria das práticas sociais efetivas, mas de práticas de *letramento* escolarizadas e, por isso, ilegítimas, inautênticas, artificializadas, segundo as próprias regras do discurso em análise.

Daí a insistência, nos documentos, de que a produção textual na escola deve se aproximar o máximo possível daquelas que se desenvolvem externamente a ela, no espaço que é denominado de sociedade, o que parece pressupor, portanto, que a escola seja uma instância apartada, segregada do que é definido como esse conjunto social maior. Se as práticas escolares de produção de textos não são consideradas verdadeiras, e se para muitos grupos sociais a escola é a única instituição em que efetivamente se produzem textos escritos, a deslegitimação da escola como contexto válido para a produção textual consiste em sonegação a esses grupos do acesso a práticas sociais reconhecidamente legítimas de *letramento*.

4 AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E OS LIMITES SOCIAIS

A escrita como dispositivo de distribuição de poder estabelece historicamente os limites sociais e as posições de atuação dos sujeitos. Assim, a escrita participa da regulação social, ordenando os percursos e determinando rituais, acessos e interdições a lugares de poder político e econômico, como já apontava Gnerre (1998). A desigualdade nos processos históricos de distribuição social da escrita produz conflitos entre a língua do aluno e a língua da escola; leva ao silenciamento do aluno devido à sua variedade ser estigmatizada em referência à língua considerada boa, culta, correta; e promove a ruptura no percurso de escolarização, em razão das dificuldades de aprendizagem causadas pelas distâncias entre a fala do aluno e a escrita da escola.

O conceito de *letramento*, expropriado de suas bases antropológicas para o tratamento de temas relacionados ao ensino e à aprendizagem de língua, parece ter possibilitado a releitura, segundo novas bases semânticas, das decorrências do uso discriminatório da escrita. Ou seja, não mais se apontam rupturas, conflitos, tensões, violências, como os estudos da linguagem e do campo educacional evidenciaram ao longo da década de 80 (Beisiegel, 2013; Freitas, 2014; Soares, 1986), mas se propõem continuidades, diferenças em níveis ou graus, progressividade em direção à aprendizagem das práticas letradas mais valorizadas socialmente e à possibilidade de participação social.

Concomitantemente, a apropriação e as proposições em análise do conceito de *letramento* em bases cognitivas tornam possível redefinir os limites que caracterizariam os grupos sociais constituintes da sociedade mais ampla: numa mesma língua, que unificaria socialmente o país, práticas de *letramento* específicas caracterizariam grupos culturais em sua relação com um *continuum*, ou gradação, que levaria do menos letrado ao mais letrado. Apenas no polo do mais letrado estariam localizadas as possibilidades de exercício pleno da cidadania.

Desse modo, de discursos em que se evidenciavam as desigualdades sociais e econômicas, e seus modos de funcionamento nos usos de linguagem, em propostas pedagógicas e curriculares de base social (de que talvez a voz mais representativa seja a de Paulo Freire) e/ou sociointeracionista, passa-se a um discurso em que se projeta a comunhão cívica das possibilidades linguísticas.

Os limites da língua coincidem, nesse discurso, com os limites da comunidade – “língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística” (Brasil, 1997, p. 21) –, estando pressuposto, nos PCN, que comunidade é, portanto, a parcela social recoberta pela língua oficial, como informa na passagem a seguir o enunciado, de fundo constitucional, direito inalienável de todos:

Linguagem e participação social

O **domínio da linguagem** como atividade discursiva e cognitiva, e o **domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística**, tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o/s homem/ns e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem conhecimento, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a **democratização social e cultural** atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o **acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos** (Brasil, 1997, p. 21 – destaques inseridos para este momento).

A possibilidade de participação social estaria associada ao grau de domínio que o sujeito tenha dos saberes linguísticos legitimados disponíveis socialmente, o que pressupõe um dado de desigualdade no interior do próprio sistema: a língua é a mesma para todos, mas os empregos que se podem fazer dela – os saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania –, não. Essa desigualdade é também prevista pelo espaço de coincidência entre o que se considera que seja a língua e a comunidade que a tem como língua, estando pressupostamente excluídos do sistema os sujeitos que não tenham se apropriado dos saberes linguísticos assim determinados.

Nota-se também que os saberes linguísticos podem tanto se referir a conhecimentos de caráter formal, metalinguístico ou metadiscursivo – aquilo a que se denomina competência, nos termos do documento em análise –, quanto seu uso, a produção linguístico-discursiva em contexto – a que se denomina habilidades de emprego da língua, nos termos do documento. Desse modo, os diferentes usos, a princípio observados de uma perspectiva social e culturalmente comprometida com a democratização, têm, de fato, seus limites estabelecidos pela unificação linguística associada a uma concepção formalista de linguagem – uma atividade cognitiva fundada em um sistema simbólico – que fundamenta a concepção de língua/linguagem e de aprendizagem previstas na proposta pedagógica em análise.

Excluem-se dessa proposta as bases históricas e materiais da produção linguística e cultural para centralizá-las como um saber teórico-prático a ser adquirido pelo indivíduo no desenvolvimento de suas competências e habilidades. Nota-se que esse desenvolvimento se realiza em relação ao processo de democratização, de modo que a ordem democrática não é estabelecida como um pressuposto, mas como uma perspectiva, um projeto, um estado a se definir futuramente se as condições – o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania –, para tanto, forem satisfeitas.

Observada em bases síncronas, na relação uma língua = uma comunidade, a relação língua/linguagem é definida em bases semânticas cuja ambiguidade permite associar discursos de campos distintos. Ou seja, o valor diferencial atribuído ao elemento no interior do sistema pode se referir tanto à produção e ao controle social do capital simbólico (Bourdieu, 2007) quanto à identificação de um elemento em sua posição no interior de uma língua em perspectiva saussureana.

Em sua proposição teórico-metodológica para a constituição do objeto da ciência linguística, Ferdinand de Saussure (Saussure, 2012) opera sobre a diferenciação dos termos língua e linguagem:

Mas, o que é a língua? Para nós ela não se confunde com a linguagem, ela é apenas uma parte dela, essencial, é verdade. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para possibilitar o exercício de tal faculdade pelos indivíduos. Considerada em sua totalidade, a linguagem é multiforme e heteróclita; cavalcando sobre diferentes domínios, ao mesmo tempo físico, fisiológico e psíquico, ela pertence ainda ao domínio individual e ao domínio social; ela não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos, e é por isso que não sabemos como determinar sua unidade. A língua, ao contrário, é um todo em si mesmo e um princípio de classificação. Uma vez que nos lhe atribuímos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação (Saussure, 2012, p. 25).

A língua, ordenada como um sistema constituído em bases sociais, na proposta saussureana opõe-se à fala, relacionada ao contingencial, ao individual, ao particular.

A referência à língua/linguagem, tal como observada na passagem dos PCN anteriormente reproduzida, desconsidera, no entanto, a dicotomização língua X fala, ato fundador da Linguística Moderna para a constituição de seu objeto. Num movimento contrário, fundado num princípio de não ruptura, na proposta pedagógica em análise a aprendizagem linguística deve garantir a conformação progressiva do

acidental, do contingencial da fala, ao sistematizado da língua. Submete-se assim, nesse processo, a constituição sistemática da língua, objeto da ciência, a um princípio normatizador, prescritivo.

O mesmo processo de não ruptura opera também em relação à escrita, uma vez que não são observadas no discurso em análise, por um lado, as consequências epistemológicas de ela ter sido extraditada do campo da Linguística Moderna para a constituição de seu objeto, nem, por outro, as consequências históricas de a escrita ter se constituído em instrumento de poder e controle social, político e cultural, subjugando-se historicamente a fala em relação a ela. Concebida a língua em bases sistêmicas, na proposta pedagógica em análise, fala e escrita são assimiladas segundo princípios de regularização, em um processo de normatização que tem a escrita como parâmetro de avaliação dos usos.

A língua única, normatizada, legitimada está, nesse sentido, à disposição do sujeito, que dela faz uso em função das possibilidades que venha a ter a partir da apropriação que faz desse sistema fundado na escrita, que é também concebida como uma tecnologia:

Letramento, aqui, é entendido como **produto** da participação em **práticas sociais que usam** a escrita como **sistema simbólico e tecnologia**. São **práticas discursivas** que **precisam** da escrita para **torná-las** significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe **grau zero de letramento**, pois nelas é impossível não **participar**, de alguma forma, de **algumas dessas práticas** (Brasil, 1997, p. 21, nota 5 – destaques inseridos para este momento).

O fator que organiza o sistema linguístico num *continuum* orientado das práticas menos para as mais significativas e valoradas socialmente é, portanto, a escrita assimilada à noção de *letramento*. Dessa forma, *letramento*, ao abarcar em bases normatizadoras as modalidades falada e escrita, é concebido no documento em análise segundo um traço semântico de continuidade, de não ruptura, ruptura essa que seria observada se fossem considerados os fatores sociais, culturais e históricos relacionados ao poder político da escrita.

Percebe-se que o *letramento* é concebido no documento como um produto, e não como um processo, sendo substantivo que refere estado, e não mais atividade, ação, prática social, como em sua concepção de base antropológica. Desse modo, em bases normativas, substitui-se o princípio da diacronia (que possibilita prever

mudanças pelas quais passa um sistema), pelo de progressão, que se realiza no interior do sistema normatizado. Denegam-se, assim, os fenômenos da variação e da mudança linguísticas. Observada a língua sincronicamente, a diferença, traço que define a posição e o valor dos elementos no interior do sistema, é ressignificada, então, para um traço de desigualdade, de modo que a possibilidade de se assumir a palavra está condicionada à aquisição de conhecimentos prévios para que se atinjam níveis suficientes de produção e interpretação de textos:

Essa responsabilidade é tanto maior quanto **menor for o grau de letramento das comunidades** em que vivem os alunos. Considerando os diferentes **níveis de conhecimento prévio**, cabe à escola promover a sua **ampliação** de forma que, **progressivamente**, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de **interpretar diferentes textos que circulam socialmente**, de assumir a palavra e, **como cidadão, de produzir textos eficazes** nas mais variadas situações (Brasil, 1997, p. 21 – destaques inseridos para este momento).

Na passagem anterior, é possível observar a atualização, em novas bases conceituais, da noção de déficit linguístico, noção inicialmente empregada nos momentos de emergência dos discursos de renovação no ensino de língua portuguesa no país para considerar os conflitos entre a língua da escola e as variedades linguísticas dos alunos que então começavam a ter acesso à escolarização (Soares, 1986). O déficit seria ainda um dificultador da produção de textos eficazes, observação que reitera o caráter instrumental da proposta em análise.

Assim, além de a noção de *letramento* funcionar como um elemento de coesão do sistema linguístico/simbólico, o currículo escolar funciona como um elemento organizador da aprendizagem das práticas letradas, de acordo com uma ideia de progressão, de *continuum*, com o que se submetem as práticas sociais de uso da escrita à ordem curricular fundamentada em princípios de normatização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de tratamento pedagógico de conceitos elaborados em pesquisas acadêmicas (neste caso, o conceito de *letramento*), sua apropriação se realiza segundo as regras próprias ao discurso pedagógico-curricular, operando-se, assim, alterações em suas bases semânticas de modo a conformá-las às regras de base do discurso agente.

A análise dos documentos de referência curricular possibilita evidenciar que *letramento* é tratado nas discussões sobre ensino, no período histórico observado, de modo distanciado do princípio sociológico que teoricamente lhe estaria subjacente. Isto é, a concepção de *letramento* que prevalece nos documentos analisados se aproxima do que Street (1984) caracteriza como um modelo autônomo de *letramento*, segundo o qual a escrita teria seu valor em si mesma, representando mudanças qualitativas, relacionadas a progresso e civilidade, para os grupos sociais que a tenham. Contrapõe-se, portanto, nos termos propostos pelo autor, a um modelo ideológico de *letramento*, segundo o qual se considera que as produções de sentido são social e historicamente condicionadas e, por isso, materializam-se em contextos específicos, resultantes do trabalho de sujeitos ideologicamente constituídos.

Nesse sentido, ainda que nos documentos analisados se tratem de práticas sociais que têm a escrita como um de seus componentes, não se considera a heterogeneidade dessas práticas, sua condicionalidade a elementos do contexto (social, histórico, econômico, ideológico, cultural), mas aponta-se para categorias amplas e estáveis, ordenadas num *continuum*, com o uso de modificadores de grau ou de intensidade – principalmente advérbios –, ou também com a adjetivação comparativa do termo *letramento* (mais letrado/menos letrado; alto nível de *letramento*/baixo nível de *letramento*; e graus mais altos/mais baixos de *letramento* etc.).

Assim, ainda que se afirme nos documentos (Brasil, 1997) que é assumida uma perspectiva discursiva, há um impasse entre o discursivo e o cognitivo. Trata-se, por exemplo, de competência discursiva (p. 29); de conhecimento letrado (p. 28); ou das reflexões sobre a língua que pode fazer alguém letrado; ou da reflexão crítica, do exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas (p. 26); ou, mesmo, observa-se a prática social a partir da noção de competência: “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito” (Brasil, 2002, p. 60).

Ao considerar a escola como o lugar da não autenticidade, da não legitimidade, apenas os textos que circulam socialmente em gêneros formais e públicos são **“textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato”** (Brasil, 1997, p. 20 – destaques inseridos para este momento). A escola, como observado, é percebida como uma instituição de apoio

às práticas sociais legítimas; nesse sentido as práticas escolares não seriam práticas sociais legitimadas nelas mesmas.

O princípio da continuidade, operando sobre as proposições pedagógicas, supõe, assim, que o sujeito deve aprender as formas de adequação. Esse princípio se mostra, também, na ausência de qualificação para termos como “cidadão” e “cidadania”; não há, por exemplo, a proposta de formar o cidadão crítico, mas de formar para a cidadania (plena), com o que se projeta a cidadania de forma essencialista e sempre como uma condição a se alcançar, nunca como uma condição pressuposta. Trata-se, portanto, de interditar a memória histórica, de recusar a legitimidade de determinadas práticas sociais e de pressupor a exclusão como uma funcionalidade do próprio sistema educacional.

REFERÊNCIAS

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Unicamp, 2000.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Unesp, 1998.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Os primeiros tempos da pesquisa em sociologia da educação na USP. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n.3, p. 589-607, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000010>. Acesso em: 4 jan. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 1a a 4a séries**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Os sons. *In*: SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1o e 2o graus – coletânea de textos**. v. 1. São Paulo: CENP, 1988a. p. 43-51.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Variação linguística, norma culta e ensino da língua materna. *In*: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Subsídios à Proposta Curricular de**

Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus – coletânea de textos. v. 1. São Paulo: CENP, 1988b. p. 53-59.

FARACO, Carlos Alberto. As sete pragas do ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula:** leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 17-23.

FREITAS, Marcos Cezar de. Desempenho e adaptação da criança pobre à escola: o padrão de pesquisa do CRPE-SP. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n.3, p. 683-698, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014091590>. Acesso em: 4 jan. 2023.

GERALDI, João Wanderley; SILVA, Lillian Lopes Martin da; FIAD, Raquel Salek. Linguística, Ensino de Língua Materna e Formação de Professores. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v.12, n. 2, p. 307-326, 1996. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/44033>. Acesso em: 21 jan. 2026.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas:** a polarização sociolinguística no Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade.** São Paulo: Ática, 1985.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos.** Curitiba: Criar Edições, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Oralidade e escrita: uma ou duas leituras do mundo? **Linha D'Água**, São Paulo, n. 15, p. 41-62, 2001. Disponível em: https://revistas.usp.br/linhadagua/pt_BR/article/view/37233/39954. Acesso em: 13 out. 2023.

PIETRI, Emerson de. O ensino de português no Brasil: as desigualdades da distribuição linguística. **Educação em Revista**, Florianópolis, v. 34, p. 1-30, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/98671/59005>. Acesso em: 21 jan. 2026.

PIETRI, Emerson de. O (não) lugar da alfabetizadora em proposições pedagógico-curriculares de língua portuguesa para o ensino fundamental. **Raído**, Dourados, v. 16, p. 161-189, 2022. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raído/article/view/16380/8872>. Acesso em: 21 jan. 2026.

SÃO PAULO. **Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa:** 1º grau. 2. ed. São Paulo: Secretário de Educação do Estado de São Paulo, 1988.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SILVA, Paulo Eduardo Mendes da; MORI-DE-ANGELIS, Cristiane Cagnoto. Livros didáticos de língua portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. *In*: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio A. G. (orgs.) **Livro didático**

de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 185-210.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 203-234, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000011>. Acesso em: 21 jan. 2026.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

STREET, Brian Vincent. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

NOTAS

¹ Pesquisa desenvolvida com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) — Processo n. 2022/01844-7 —, e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) — Processo n. 307622/2022-3.

² Silva e Mori-de-Angelis (2003) analisaram coleções didáticas de língua portuguesa submetidas para avaliação e aquisição, no ano de 2002, ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), programa nacional de compra e distribuição, pelo Ministério da Educação, de livros didáticos para as escolas públicas no Brasil. Devendo os livros serem produzidos em conformidade com diretrizes fundamentadas nas propostas teóricas e metodológicas definidas nos PCN, os autores mostram que, dentre os conhecimentos previstos para serem ensinados na escola básica no trabalho com a oralidade, o que se refere a variação e heterogeneidade linguísticas “não ultrapassa aquele nível em que se tematiza o modo de falar em função do destinatário e/ou da situação” (Silva e Mori-de-Angelis, 2003, p. 204).

Recebido em: 31/01/2024

Aprovado em: 20/09/2025

Publicado em: 27/02/2026



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.