

A REALIDADE DO ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS E DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM RECORTE

Letícia Queiroz PEREIRA (Universidade Estadual do Piauí)
Dra. Bárbara Olímpia Ramos de MELO (Universidade Estadual do Piauí)

RESUMO: esse artigo discute as concepções de Gêneros Textuais e Letramento objetivando, sobretudo, apresentar um recorte sobre os gêneros textuais e as práticas de letramento nas aulas de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos, de escolas públicas de ensino fundamental (2º ciclo) de Teresina-PI. Assim, para discutir sobre os gêneros textuais e a relação destes com o ensino escolar a partir desse recorte, será feita uma abordagem sobre os gêneros textuais e seus aspectos relevantes como tipos e suportes textuais; depois, o interesse é pautado num tripé composto pelos gêneros textuais, letramento e escola, visando estabelecer uma relação de complementação entre os três. Para isso, apóia-se em Bakhtin (2000), Marcuschi (2002, 2003), Dionísio; Machado; Bezerra (2002), Innocêncio (2006), Kleiman (1995), Melo (2003, 2009), Mollica; Leal (2009), Rojo (2009), Santos (2004), Signorini (2006), Soares (2000).

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais. Letramento. Língua Portuguesa.

1 Introdução

O trabalho com os gêneros textuais atrelados à noção de letramento no ambiente escolar tem sido posto em debate, uma vez que pouco a pouco surgem pesquisas comprovando o que as teorias lingüísticas vêm afirmando há algum tempo: a ausência ou o mau ensino dos gêneros não desenvolvem a competência lingüística dos alunos; e, o ensino escolar dos gêneros textuais é eficaz quando realmente há um estudo profundo e completo, relacionando-os também ao letramento social e escolar.

Foi pensando nisso que, para discussão nesse artigo, buscaram-se dados sobre o ensino atual dos gêneros textuais numa pesquisa de Iniciação Científica intitulada ‘Gêneros Textuais e Letramento na Educação de Jovens e Adultos: algumas considerações’¹, realizada por Pereira; Melo; Silva (2009), pesquisa essa que, mostrando a ausência do ensino consciente e eficaz dos gêneros textuais, reforçou a necessidade de um trabalho mais sistemático com os gêneros na escola.

Consoante aos interesses da Lingüística Aplicada, as questões investigadas neste trabalho estão relacionadas ao ensino do Português como língua materna, tendo como foco específico a produção textual na Educação de Jovens e Adultos. Lembra-se, todavia, que, apesar de o trabalho com produção textual ser uma atividade antiga, o estudo científico dessa área de atuação da Língua Portuguesa é considerado recente.

Desse modo, tem-se como objetivo principal apresentar os dados de uma pesquisa de iniciação científica sobre quais são os gêneros textuais e quais as práticas de letramento presentes nas aulas de Língua Portuguesa da EJA de escolas públicas de ensino fundamental (2º ciclo) de Teresina-PI. Já os objetivos específicos são: a) apresentar os gêneros textuais identificados como presentes nas atividades de escrita nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos, considerando o Livro Didático e extralivro didático; b) conhecer, a partir da

¹ Pesquisa vinculada ao PIBIC/UESPI durante o ano de 2009/2010.

pesquisa mencionada, a realidade atual do ensino dos gêneros textuais em relação ao que os alunos têm interesse em aprender c) verificar se as práticas de letramento presentes nas rotinas comunicativas dos alunos são correspondidas no ambiente escolar, partindo dos dados colhidos na mesma pesquisa; d) comprovar, ao ter analisado os dados da pesquisa, que a união gêneros textuais, letramento e escola potencializa o ensino, portanto, comprovar que sem essa tríplice aliança o ensino se torna não-funcional.

Adiante, tendo este artigo a pesquisa bibliográfica como a metodologia empregada, percorre-se o seguinte caminho: discute-se especificamente sobre os gêneros textuais; sobre o letramento envolvendo os gêneros e a escola; descreve-se a metodologia deste trabalho e da pesquisa de Pereira; Melo; Silva (2009); apresentam-se os dados da pesquisa mencionada colhidos em questionários e observação de aulas; e, ao final, conclui-se, explicitando as respostas das perguntas que guiaram os objetivos pretendidos.

Para tanto, tem-se o apoio teórico de Bakhtin (2000), Dolz; Schneuwly (2004), Marcuschi (2002, 2003), Dionísio; Machado; Bezerra (2002), Innocêncio (2006), Kleiman (1995), Melo (2003, 2009), Mollica; Leal (2009), Rojo (2003, 2009), Santos (2004), Signorini (2006), Soares (2000), entre outros, os quais vêm discutindo sobre o ensino escolar dos Gêneros Textuais e sobre o Letramento, mais especificamente em relação à produção textual.

Pretende-se, dessa forma, compor o quadro de trabalhos voltados à questão dos gêneros textuais, da produção textual e do letramento nas aulas de Língua Portuguesa, da Educação de Jovens e Adultos, visto que ainda há carência de estudos que investigam essa área.

2 Fundamentação teórica

A seguir, discute-se sobre os gêneros textuais e a relação destes com o ensino escolar. Assim, no item 2.1 será feita uma abordagem sobre os gêneros textuais e seus aspectos mais relevantes para a presente pesquisa. Já no item 2.2, diferentemente do item anterior, que trata mais especificamente sobre o que são os gêneros textuais, o interesse é pautado num tripé composto pelos gêneros textuais, letramento e escola, visando estabelecer uma relação de complementação entre os três. É claro, então, que o segundo item é como que uma continuação do primeiro, ambos constituintes do pensamento teórico que se tem como guia para análise dos dados da pesquisa de Pereira; Melo; Silva (2009).

2.1 Gêneros Textuais: conhecer para saber

Conhecer algo não significa necessariamente saber, para exemplificar, pode se pensar no caso dos gêneros textuais: Maria² pode conhecer os gêneros textuais, mais especificamente o requerimento ou a resenha, mas não saber como fazê-los por não ter o conhecimento suficiente para a apropriação dos mesmos. Então, está sendo considerando aqui o conhecimento superficial como o conhecer e o conhecimento profundo como o saber.

Nesse sentido, ao trazer essa diferença entre o conhecer e o saber para o contexto escolar, é notável que os alunos conheçam diversos gêneros textuais com grande dificuldade de apropriação por causa da ligação inexistente ou mal relacionada entre o letramento escolar e o letramento social (SOARES, 2000), como será verificado nos dados de uma pesquisa

² Nome fictício utilizado apenas para ilustrar uma possível situação.

apresentada mais a frente. Destaca-se, assim, a importância de que a escola privilegie o ensino dos gêneros textuais para que os discentes saibam, apropriem-se dos gêneros e não apenas os conheçam, pois isso é o que torna o ensino significativo, eficiente.

Assim, para compreender se o ensino dos gêneros textuais está acontecendo de forma consciente e eficaz na escola, ou seja, tendo os gêneros textuais como foco das aulas de Língua Portuguesa com a finalidade de propiciar o conhecimento profundo dos alunos em relação aos gêneros, necessita-se, antes de apresentar a mencionada pesquisa, discorrer sobre o que são os gêneros textuais, os aspectos relacionados e por qual motivo eles devem ser objetos de ensino no ambiente escolar. Perceba-se, contudo, que a discussão a seguir se limita a uma abordagem de restrita profundidade, é o conhecer para saber, visto que o objetivo maior desse item é apontar os vários caminhos que os gêneros textuais dispõem, mas não percorrê-los, por terem demasiada complexidade e exigirem maior espaço para discussão.

Quando se trata de gêneros textuais, está-se vislumbrando algo presente na vida de todas as pessoas, visto que é através de textos que os seres humanos se comunicam, lembrando da afirmação de Marcuschi (2002, p. 24), o qual conceitua texto como “[...] uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual [...]”, ou seja, os seres humanos e as atividades que realizam estão permeados por textos, por linguagens multi- e intersemióticas, já que os gêneros integram vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento ou estáticas. Assim, os gêneros textuais são os vários textos com características semelhantes dos quais se faz uso dependendo da função, do suporte e das esferas onde circulam os textos, além das necessidades e dos propósitos comunicativos do falante.

Desse modo, pode-se afirmar que os gêneros textuais são:

[...] os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante* [...]. (MARCUSCHI, 2002, p. 22-23, grifos do original).

A partir da conceituação acima, pode-se conhecer as características fundamentais dos gêneros e, então, compreender por que eles são tão presentes e necessários nas diversas rotinas comunicativas dos seres humanos. Note-se, contudo, a advertência dada por Marcuschi à expressão gênero textual, pois a mesma seria uma noção que se afirma de forma propositalmente vaga.

Contudo, importa ressaltar que, apesar de os gêneros textuais apresentarem características relativamente estáveis, não são atemporais, considerando que “a definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos [...]”, segundo Bazerman (2005) a partir de Penteadó e Mesko (2006, p. 76), sendo, pois, importante investigar como os alunos da Educação de Jovens e Adultos estão participando dessa construção social que são os gêneros textuais.

Outra questão relevante é a distinção entre gêneros e os tipos textuais. Dessa maneira, no tocante aos tipos textuais, também denominados de modalidades discursivas ou seqüências textuais, Marcuschi (2002) afirma que eles são definidos pela natureza linguística de como são constituídos (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas), sendo que são apenas cinco: a narração, a qual indica ação, tempo, espaço, personagem; a descrição, que é estática e caracteriza lugares, pessoas, objetos; a injunção, na qual há ordens, perguntas e incita a uma ação; a exposição, que define, conceitua; e, a argumentação, na qual há a defesa de idéias. Observe-se que nos tipos textuais a preocupação é com o aspecto formal e

estrutural, característica diferenciadora do que se entende por gêneros textuais, além de existir uma quantidade mínima de tipos em comparação aos gêneros que são muitos realmente. Atente-se também para o fato de que um texto é denominado, em relação ao tipo textual, conforme sua predominância, isto é, um texto pode ser composto por mais de um tipo, mas ser classificado como um único tipo. Por exemplo, um texto pode conter os tipos descrição e narração, mas ser classificado como narrativo pela predominância no texto dessa sequência textual.

Ao contrário do que se pode pensar, não se está aqui defendendo que os gêneros textuais sejam mais importantes que os tipos ou vice-versa, pois a união de ambos deve ser valorizada pela sua relação intrínseca. Nesse sentido, Marcuschi (2002, p. 25) destaca que “em todos os gêneros também se está realizando tipos textuais, podendo ocorrer que o mesmo gênero realize dois ou mais tipos. Assim, um texto é em geral tipologicamente variado (heterogêneo)”, informação esclarecedora sobre a relação complementar entre os dois conceitos.

Há também que se fazer a diferenciação entre os gêneros textuais e os suportes textuais. Para tanto, Marcuschi (2003) afirma que todo gênero textual possui um suporte e aponta a complexidade dessa tentativa no ensaio em que discute essa relação, conceituando o suporte de um gênero como “uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto” (p. 07). Ao discutir essa relação entre gênero e suporte, o mesmo Marcuschi diz que, “o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele” (p. 09), ou seja, conforme o suporte em que determinado texto se fixa, sua recepção será muito diferente.

Mais adiante no ensaio, Marcuschi (2003) estabelece a distinção entre suporte convencional e suporte incidental. Os suportes convencionais seriam aqueles que foram elaborados com a finalidade de portar ou fixar textos- a folha de papel, o livro, o jornal, o rádio, a televisão, o telefone, o quadro de avisos, o outdoor e a faixa- enquanto que, os incidentais seriam aqueles que operariam como suportes ocasionais ou eventuais- a embalagem, o paracheque de caminhão, o corpo humano, a parede e a calçada.

Além disso, classificam-se os gêneros textuais em primários e secundários. Os gêneros primários, segundo Schneuwly (2004, p. 26) a partir da proposta de Bakhtin (1953-1979, p. 281), são aqueles que “se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea”, enquanto que os gêneros secundários “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita [...]”, ou seja, a diferença entre ambos é a relação imediato-mediata a uma situação comunicativa, o que implica na simplicidade ou complexidade de enunciados. Alguns exemplos de gêneros primários são a carta, o bilhete e o diálogo cotidiano. Ao passo que os secundários são o romance, o teatro, as teses científicas. Observe-se também que os gêneros secundários são constituídos pelos gêneros primários e isso ocorre através de uma transformação que estes últimos passam para se ajustarem às novas condições sócio-comunicativas, já que o espaço e o tempo são agentes influenciadores.

Nesse sentido, pode-se afirmar que novos gêneros surgem a cada momento, uma vez que são motivados por novas práticas comunicativas. Como exemplo disso tem-se os gêneros digitais, cujo surgimento se deu, principalmente, em funções das novas tecnologias da informação e da comunicação. Entretanto, reafirmando a questão dos gêneros primários e dos secundários, esses novos gêneros não são totalmente novos, pois eles são criados com base nos gêneros antigos e, conforme Bakhtin (1997) apud Marcuschi (2002), isso pode ocorrer por transmutação ou assimilação de um gênero por outro. Além disso, há a intertextualidade inter-gêneros, que é quando um gênero se comporta com a função de outro.

Desse modo, discutiu-se neste item sobre os gêneros textuais, apresentando primeiro o conceito referente a eles, passando depois aos tipos, aos suportes e à relação entre os gêneros

primários com os secundários. Assim, pode-se conhecer um pouco sobre tantos aspectos que os gêneros textuais abarcam.

2.2 Gêneros textuais, Letramento e Escola: união potencializadora

Diferentemente do item anterior, que trata mais especificamente dos aspectos teóricos e conceituais dos gêneros textuais, o interesse deste item é pautado num tripé composto pelos gêneros textuais, letramento e escola, visando estabelecer uma relação de complementação entre os três. Assim, este item é uma tentativa de demonstrar teoricamente que a união desses três elementos pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem discente, uma vez que se busca seguir aqui postulados da Lingüística Aplicada, a qual tem a língua como atividade sócio-histórica. Língua se torna, nessa visão, comunicação e, portanto, interação social.

Conforme discutido no item anterior, os gêneros textuais são presentes no dia-a-dia das pessoas, nas várias esferas de comunicação e, portanto, também são presentes na instituição social que se denomina de escola. Por tal razão, então, pode-se apoiar em Bunzen (2009, p. 222, grifos originais) para afirmar que, em geral e mais recentemente, a escola tem se dedicado ao ensino dos gêneros, o que “virou a *chave mágica* para resolver grande parte dos problemas do ensino de língua materna; principalmente por ser um conceito que possibilita uma concepção de língua mais ampla e integra os principais eixos do ensino: leitura, produção e análise lingüística”. Bunzen faz tal afirmação referindo-se à importância crescente dada aos gêneros pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental I e II (1998) e do Médio (1999); pelas diversas pesquisas no cenário acadêmico; pelos livros didáticos e paradidáticos; por alguns cursos de formação inicial e continuada; entre outros.

Entretanto, além dos gêneros textuais, a noção de letramento também vem sendo foco de pesquisa de teses e dissertações, principalmente, referentes ao tema escola. Adiante, então, conhece-se o que é o letramento e suas especificidades e como ele pode potencializar o ensino no ambiente escolar através dos gêneros textuais, para que se possa ter embasamento teórico no momento da análise deste artigo.

Desse modo, Soares (2000) afirma que o “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (p.18), ou seja, o letramento se refere à pessoa que se torna sujeito da própria ação do ato de ler e escrever e que se vê como tal, usando-o para defesa e benefício próprios e, sobretudo, no que tange à escola, para dar sentido e qualidade ao seu aprendizado. Observe-se que, apesar de sempre ter estado permeada pelo mundo gráfico durante toda a sua vida, antes desse novo estado não participava desse mundo de forma consciente e ativa. Segundo Soares (2000), ter se apropriado da escrita é ser autotransformador de seu próprio mundo.

É importante lembrar também que não existe um único tipo de letramento, já que Rojo (2009) afirma que há vários tipos de letramento, ou seja, os letramentos são múltiplos. Destacando-se aqui o letramento social e o letramento escolar, pode-se dizer que “a aquisição de saberes inatos e adquiridos pela experiência diz respeito ao letramento social, enquanto que as habilidades específicas, apropriadas por aprendizagem, referem-se ao que costumamos denominar de letramento escolar” (KATO 1986; 1992; KLEIMAN 1989; 1995 apud MOLLICA & LEAL 2009, p.12). Note-se que essa diferenciação necessita ser feita aqui com a finalidade de investigar se o profissional da área docente está fazendo um elo entre os dois letramentos.

Infelizmente, tem-se dados que apontam que apenas o letramento social é aproveitado pela escola, mas o uso do letramento escolar pelos educandos da Educação de Jovens e

Adultos na vida social deles ainda constitui um problema nesse contexto, bem como constatou Melo (2003; 2009): os gêneros textuais que os alunos tinham interesse em aprender na escola, por serem gêneros presentes nos seus eventos comunicativos, não eram os gêneros que o professor trabalhava. Isto é, as práticas de letramento- práticas sociais e/ou escolares de leitura e escrita- no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, tem sido uma questão preocupante porque muitas vezes há descompasso entre as expectativas de aprendizagem dos educandos e o que de fato é abordado na escola, ou seja, não há uma complementação do letramento social com o letramento escolar, como acontece, por exemplo, com o ensino de gêneros textuais. Sendo assim, é possível entender que haja tanta evasão escolar na EJA por parte dos educandos, uma vez que o conhecimento que eles obtêm através da escola seja difícil de uso real, na vida social fora desse ambiente.

Deve-se, ainda, lembrar que o letramento possui dois enfoques: o autônomo e o ideológico. Segundo Street (1993), a partir de Rojo (2009) e Kleiman (1995), no enfoque autônomo o letramento é visto como independente do contexto social, enquanto que, no enfoque ideológico as práticas de letramento são consideradas dependentes do contexto, pois variam conforme as práticas culturais. Ou seja, para o enfoque autônomo, o aluno aprende apenas pelo contato com a leitura e a escrita na escola, na qual o nível de letramento assim seria elevado, ao contrário do enfoque ideológico que leva em conta vários fatores e, nesse sentido, Soares (2000) afirma que o letramento possui uma versão fraca e outra forte.

Rojo (2009) afirma que quanto mais alto for o nível de letramento da pessoa, mais poder (*empowerment*) ela terá na vida social. Nesse sentido, Bunzen (2009) argumenta que o ensino dos gêneros textuais deve ser explícito, já que eles deverão ser instrumentos de mudança social e de empoderamento. O mesmo autor afirma ainda que esse é o pensamento da perspectiva da “Escola de Sidney” para o ensino de gêneros textuais, a qual propõe uma visão transdisciplinar, uma vez que a questão é a produção de gêneros para todas as disciplinas escolares. Nessa perspectiva:

ao estudar a exposição de argumentos contra ou a favor de uma tese, por exemplo, os alunos estão entrando em contato com uma forma de arguição que é importante para várias áreas do currículo escolar, como também para participar das práticas de letramento presentes na comunidade: escrever uma carta solicitando emprego ou tomar uma posição sobre questões ambientais e submetê-la a uma agência governamental. (ROTHERY, 1996, p. 98 citado por BUNZEN, 2009, p. 226)

O pensamento acima sugere o que vai de encontro ao que se propõe neste artigo: a união dos letramentos (escolar e social) na escola através dos gêneros textuais de possível correspondência entre ambos.

Trazendo o pensamento do Círculo de Bakhtin, Innocêncio (2006) afirma que:

as diversas linhas de pesquisas lingüísticas de orientação bakhtiniana têm demonstrado que a atuação dos professores de Língua Portuguesa, quando feita pela perspectiva dos gêneros, não somente amplia, diversifica e enriquece a capacidade do aluno de produzir textos orais e escritos, mas também aprimora sua capacidade de recepção, isto é, de leitura/escuta, compreensão e interpretação de textos [...]. (p. 10).

Isto é, quando os gêneros textuais são objetos de ensino na escola, podem facilitar e tornar o ensino produtivo e coerente. Aspecto postulado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) quando destacam a importância do trabalho com textos (e, portanto, com gêneros textuais) em sala de aula.

Corroborando com essa ideia, Moraes e Albuquerque (2004) observam a necessidade de que “[...] o aprendiz possa vivenciar, no cotidiano escolar, situações em que textos são

lidos e escritos porque atendem a uma determinada finalidade [...]” (p. 69). Dito de outra forma, a escola deve viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinando-o a produzi-los, com objetivos claros, linguagem e gêneros textuais adequados, sobretudo, quando se trata do tema na Educação de Jovens e Adultos, pois:

[...] há de se considerar não apenas a questão de especificidade etária, mas, principalmente, a de especificidade cultural. Os sujeitos dessa modalidade de educação freqüentemente apresentam uma trajetória de exclusão da escola, trajetória esta muitas vezes marcada por reprovações, evasões, ou seja, podem ser considerados como produtos do fracasso do sistema escolar em garantir escolaridade básica completa para toda a população. (OLIVEIRA, 2002 a partir de INNOCÊNCIO, 2006, p. 04).

Desse modo, tem-se a EJA como uma modalidade de educação bem mais carente do que na modalidade regular no tocante a um ensino significativo.

Como dito no item anterior, novos gêneros surgem a cada momento e, seguindo esse pensamento, Signorini (2006) discorre sobre os gêneros catalisadores, os quais são novos gêneros textuais criados da mescla de gêneros velhos e que visam novos objetivos e novas práticas, inclusive no tocante à escola/ensino, pois são gêneros discursivos favorecedores do desencadeamento e da potencialização das ações tidas como mais produtivas para o processo de ensino/aprendizagem. Assim, o educador deve ter em mente que seu trabalho em sala de aula, distanciado do trabalho com os gêneros textuais, corre grande risco de ser ineficaz. Por outro lado, trabalhar com os gêneros, sobretudo com os gêneros catalisadores, pode potencializar o ensino.

Para isso, Schneuwly e Dolz (2004) propõem que o ensino ocorra através de sequências didáticas- módulos de ensino dispostos sequencialmente a fim de levar o aluno a alcançar, ao final do processo, os objetivos propostos no planejamento pedagógico. Cada sequência conteria, então, os seguintes passos no ensino de gêneros textuais: a apresentação inicial; a primeira produção; os módulos; e, a produção final. Isto significa dizer que “o gênero é [...] utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 61), ou seja, os gêneros textuais são utilizados como instrumentos de ensino.

Nesse sentido, com base no pressuposto de que se comunicar oralmente e por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente, Schneuwly e Dolz (2004) apresentam a proposta de se agrupar os gêneros textuais com finalidades educacionais, distribuindo-os em cinco domínios, quais sejam: (a) agrupamento da ordem do relatar; (b) do narrar; (c) do argumentar; (d) do expor; (e) do descrever ações. Essa divisão consiste em organizar os gêneros textuais de acordo com as semelhanças que as situações de produção dos gêneros possuem. Cada gênero necessita de um ensino adaptado, pois apresenta características distintas. No entanto, os gêneros podem ser agrupados em função de um certo número de regularidades lingüísticas.

O quadro abaixo representa a mencionada proposta de Schneuwly e Dolz (2004), mas com a retirada de alguns exemplos de gêneros. Veja-se:

QUADRO 1: Proposta provisória de agrupamento de gêneros

<p><i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos Capacidade de linguagem dominante</p>	<p>Exemplo de gêneros orais e escritos</p>
---	---

<i>Cultura Literária Ficcional</i> Narrar Mimeses de ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	Conto de Fadas, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica
<i>Documentação e memorização das ações humanas</i> Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida, diário íntimo, testemunho
<i>Discussão de problemas sociais controversos</i> Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de solicitação
<i>Transmissão e construção de saberes</i> Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Texto expositivo, seminário, conferência, comunicação oral
<i>Instruções e prescrições</i> Descrever ações Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem, receita, regulamento, instruções de uso

Fonte: (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 51-52)

No entanto, é necessário dizer que, consoante Schneuwly e Dolz (2004), não basta apenas fazer o agrupamento dos gêneros textuais e dividi-los em domínios, verificável no quadro acima, pois se deve sempre buscar uma progressão em expressão oral e escrita. Assim, para a organização do trabalho, o professor deve considerar três fatores: “as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática” (p. 43).

Portanto, a união potencializadora do ensino pode acontecer através das seqüências didáticas na escola, pois nelas os gêneros textuais são objetos de ensino e relacionados ao letramento, isso porque o letramento social trazido pelo aluno é valorizado, mas há também o ensino de gêneros correspondentes ao letramento escolar. É a partir dessa união que o ensino recebe o devido nome de funcional.

3 Metodologia

Primeiramente, deve-se dizer que a metodologia empregada nesse artigo é bibliográfica, pois os dados foram coletados na pesquisa de Pereira; Melo; Silva (2009), a qual é formada a partir da união da pesquisa bibliográfica com a de campo, ressaltando o cunho quantitativo e qualitativo desta última.

Assim, lembra-se também de que a mencionada pesquisa de campo foi realizada durante aproximadamente um mês em duas escolas públicas do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos de Teresina – PI, com o objetivo de investigar os gêneros textuais e as práticas de Letramento presentes nesse contexto. Observe-se, contudo, que, por questão de ética, convencionou-se a seguinte denominação para as escolas: A e B.

Desse modo, trabalha-se aqui com um *corpus* composto dos questionários aplicados

junto aos professores e alunos sobre as informações pessoais e as práticas de leitura e escrita dos mesmos; e, de aulas dos educadores, incluindo os textos retirados do Livro Didático bem como atividades extralivro didático.

4 Análise dos dados

A seguir, apresenta-se a análise quantitativa e qualitativa dos dados dos educadores e educandos coletados através dos questionários aplicados nas turmas da escola A e escola B da pesquisa em discussão. Depois, faz-se a análise das atividades das aulas dos educadores, incluindo as atividades do Livro Didático e extralivro didático. Contudo, observe-se que as escolas aparecerão numa análise comparativa, com as semelhanças e diferenças entre ambas.

4.1 Questionários – Professoras

Sobre as professoras das escolas A e B, as mesmas apresentam as seguintes semelhanças: graduação em Letras pela Universidade Estadual do Piauí- UESPI na década de 90; atuação na Educação de Jovens e Adultos há mais de dez anos; ambas consideraram inadequados os gêneros textuais sugeridos pelo Livro Didático nas atividades de produção de texto; consideração da narração como o melhor tipo de texto proposto pelo LD; afirmação de trabalhar atividades extralivro didático; os gêneros textuais relato pessoal, notícias de jornal, poesia e conto, e, os tipos textuais narração e dissertação foram respondidos por ambas as professoras como os mais solicitados. A partir disso, é importante notar que, apesar de ambas as professoras atuarem na EJA há muitos anos, nenhuma mostrou um ensino funcional de verdade, ainda que a professora B tenha se mostrado mais preparada para atuação docente do que a professora A, como se verá adiante.

Já as diferenças entre as duas professoras pesquisadas são: somente a PA já fez algum curso de formação continuada; somente a PA já ministrou aula no Ensino Médio e no Ensino Superior; apenas a PA afirma trabalhar todas as produções textuais contidas no LD; somente a PA afirmou trabalhar os tipos textuais descrição e exposição. É interessante destacar que, embora tenha uma vasta experiência, as práticas da PA não condizem com sua formação, o que gera questionamentos sobre a educação brasileira, seus métodos e suas implementações. Desse modo, uma das sugestões para melhorar a Educação é, segundo Santos et al (2004), Signorini (2006) e Antunes (2008), a formação continuada do professor, entretanto, observa-se aqui que, apesar de a PA ter feito curso de formação continuada, a PB apresentou maior domínio e melhor atuação na sala de aula, embora ela tenha restrito suas aulas à gramática normativa, contrariando, o que Bagno citado por Santos et al (2004) fala sobre a valorização das variedades lingüísticas. Observe que isto não quer dizer que não se acredita no valor da formação continuada, ao contrário, já que é perceptível a insuficiência/ falha nas práticas de ensino dessa professora.

Confirmou-se também a insatisfação das professoras relativa às propostas do Livro Didático de Português- LDP. Entretanto, lembra-se que o LDP não pode conter erros conceituais graves nem pode ser preconceituoso, ao contrário, deve oferecer ao aluno textos diversificados e heterogêneos, conter atividades de leitura eficazes, ensinar a produzir textos e tratar da oralidade e da escrita, entre outros, segundo Rangel (2002), mas o professor não pode esquecer que deve ter uma atitude crítica em relação ao Livro Didático (ANTUNES, 2008; SIGNORINI, 2006; ROJO, 2009; SANTOS et al, 2004), visto que seu uso é muitas

vezes um problema na sala de aula pela falta de saber e autonomia docentes, ou seja, o educador deve analisar esse material e, quando preciso, fazer as adequações ou acréscimos, especialmente no tocante aos gêneros textuais, porque, embora o LD passe por processos de avaliação, ele não é perfeito, mas pode ser melhorado por quem o usa como guia, o professor. Deve-se lembrar que o LD surgiu para auxiliar os professores e os alunos (BEZERRA, 2002), sendo, portanto, um instrumento de apoio, comandado pelo docente e não o contrário. Nesse sentido, Reinaldo (2002, p. 92) citado por Melo (2003, p. 45) afirma que “embora alguns autores de livro didático estejam sensibilizados para a inclusão dos diversos gêneros como objeto de leitura, nem sempre apresentam orientação metodológica suficiente para a produção desses textos”, então, é o professor quem deve saber manejá-lo.

A afirmação das professoras A e B de que usam atividades extralivro didático é fundamental para que o letramento escolar seja múltiplo no ensino dos gêneros textuais, apesar de esse uso não ter sido constatado durante a pesquisa. Assim, a contradição entre teoria e prática é um enorme problema na Educação, pois os professores muitas vezes sabem o que deveriam fazer, mas não seguem na prática por vários motivos, quais sejam: baixos salários e, com isso, trabalho em excesso, falta de tempo para preparo da aula, estresse; má condição de estrutura e material escolares; problemas familiares e/ou afetivos e muitas outras razões podem interferir no comportamento do professor na sala de aula. É claro que não se pretende aqui dizer que esses fatores justificam o ensino de péssima qualidade que ainda ocorre no país, pois se pretende, ao contrário, apontá-los para que sejam revistos pelos órgãos responsáveis numa tentativa de valorizar o professor, pessoa tão importante ao processo de ensino-aprendizagem quanto o aluno. Nesse sentido, acredita-se que sugestões como as de Antunes (2008), Signorini (2006) e Santos et al (2004) sobre a participação dos professores em cursos de formação continuada ainda é um dos principais caminhos para melhor atuação na profissão docente, além, é claro, da revisão e reajuste dos outros fatores mencionados.

4.2 Questionários – Alunos

Sobre os alunos, verificou-se que as informações pessoais dos alunos da turma A e B mostraram semelhanças entre eles: a maior parte dos educandos era do sexo feminino nas duas turmas pesquisadas, um dado que corresponde ao que Melo (2009) e Mollica e Leal (2009) falam sobre a superação das mulheres no analfabetismo em relação aos homens; confirmando o que Santos et al (2004) fala sobre o sujeito da EJA, a maioria dos alunos afirmou trabalhar, ou seja, são trabalhadores-alunos, sendo que o trabalho doméstico é o tipo de trabalho executado pela maioria deles; uma parte dos alunos não frequentou a escola até a 6ª, 7ª ou 8ª série quando criança/adolescente, confirmando que o acesso à escola foi ampliado, mas a permanência e a escolaridade de longa duração ainda são um desafio a ser superado, segundo Rojo (2009); apenas a metade dos alunos nunca desistiu da escola, o que reafirma o dado de Santos et al (2004) e Antunes (2008) sobre a existência de quase 50% de reprovação e desistência de alunos da EJA no ensino fundamental; o motivo da desistência escolar foi a gravidez na adolescência, um dado que, conforme Kleiman (1995), mostra a falta de integração entre as agências de letramento escola e família.

Já sobre as práticas de leitura e escrita dos alunos da escola A e B, as respostas em comum das duas turmas foram: a) a receita culinária e a bíblia foram os gêneros textuais considerados pelos alunos como os mais importantes de serem aprendidos na escola, apesar de pouco corresponder com aqueles ditos pelas professoras; b) a redação, a carta e o romance foram os gêneros ditos pelos alunos como desejados ou necessários de serem aprendidos na escola.

Além disso, sobre as práticas de letramento presentes nas rotinas comunicativas dos alunos, somente a bíblia e o abaixo-assinado foram os gêneros textuais respondidos em comum pelos alunos da escola A e B, referente aos quatro gêneros mais presentes nas suas diversas esferas comunicativas. É fundamental observar que os alunos possuem muita dificuldade em identificar e nomear os gêneros textuais e, por causa disso, algumas vezes eles responderam com temas, disciplinas e até tipos textuais como se fossem gêneros textuais como, por exemplo, quando responderam francês, física e textos narrativos. Como afirma Marcuschi (2002), essa confusão é muito comum e, por essa razão, o ensino dos gêneros textuais é fundamental no ambiente escolar, já que os alunos precisam saber se situar quanto aos gêneros textuais, suas características e funções, pois sendo os gêneros uma construção social, é preciso que esses alunos se vejam de fato como sujeitos desse processo.

Já sobre as diferenças entre os alunos das escolas A e B, percebeu-se que a maioria dos alunos da escola A disse não haver correspondência dos gêneros textuais ensinados na escola ao desejo ou necessidade deles, porém houve a comprovação do contrário quando as respostas desses alunos foram comparadas com as respostas dadas pela professora, pois houve de fato a correspondência. É provável que essa contradição seja mais um problema referente à diferença entre teoria e prática, evidenciada muitas vezes durante este estudo.

Contudo, na escola B ocorreu o inverso: os alunos afirmaram que havia a correspondência, mas as respostas do questionário, quando comparadas com as da PB, demonstraram que não. Deve-se lembrar, entretanto, que nem sempre os alunos sabiam nomear um gênero, então, essa correspondência não ganha total veracidade. Ou seja, está claro nesse momento que a ausência do ensino/ aprendizagem dos gêneros textuais e, obviamente, do ensino profundo dos mesmos na escola, significa um problema na vida desses sujeitos (MOLLICA; LEAL, 2009), por ser um ensino improdutivo, não-funcional.

Desse modo, observando que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART a partir de MARCUSCHI, 2002, p. 29), nota-se, assim, a importância de se ensinar os gêneros textuais no espaço escolar.

4.3 Análise das atividades das aulas observadas, incluindo o Livro Didático e o extralivro didático

Sobre as atividades das aulas observadas nessa pesquisa, incluindo o Livro Didático e atividades extralivro didático, notou-se que os gêneros textuais escritos não foram o foco das professoras A e B, isto é, os gêneros textuais não foram trabalhados em sala de aula nas atividades feitas pelas professoras nem o LD tinha esse objetivo, ainda que o ensino dos gêneros textuais seja recomendado na escola, já que faz parte da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais em relação aos eixos do uso e da reflexão da língua, os gêneros constando ou não no LDP (ROJO, 2009; BEZERRA, 2002), lembrando que se refere aqui somente ao momento da pesquisa, é claro. O que se pensa com isso é que parece não haver conhecimento ou preocupação com (o ensino de) a diferença entre o letramento e a escolarização, tão defendida por Soares (2000), por parte das professoras.

Conferiu-se que a maior preocupação de ambas as professoras relacionava-se com a gramática normativa, uma realidade já apontada por Antunes (2008) como problemática, visto que há muitas falhas no ensino gramatical. Contudo, é importante dizer que o adequado seria o ensino de exercícios de análise lingüística, articulando as noções de letramento, gênero, texto e gramática (SILVA, 2006). Provavelmente, esse ensino exagerado (além de falho) da gramática normativa é o motivo de a correspondência ter sido problemática entre os gêneros textuais que os alunos almejavam aprender e os que a professoras afirmaram ensinar em

ambas as escolas. Além disso, observa-se que apenas a PB parece ter feito planejamento de aula, algo muito importante, segundo Loch (2009), principalmente na EJA, apesar de somente a PA ter tentado fazer uma ligação entre o letramento escolar e o social, conforme se viu em Mollica e Leal (2009), Rojo (2009) e Soares (2000), embora ela não tenha utilizado os gêneros textuais para isso, o que é fundamental.

Desse modo, as práticas de letramento presentes no contexto escolar das escolas A e B pouco consideraram o conhecimento prévio dos alunos, conhecimento esse também chamado de assistemático por Mollica e Leal (2009) por se tratar do conhecimento de mundo. Além disso, tais práticas pouco os auxiliaram em suas práticas de letramento social, uma vez que os gêneros textuais constantes no cotidiano desses alunos de EJA não foram muito relacionados no ambiente escolar. Talvez este seja o principal motivo que justifique tão altos índices de evasão escolar na EJA revelados por Santos et al (2004) em seus estudos.

Conclusão

Primeiramente, discutiu-se nesse artigo sobre os gêneros textuais e os aspectos mais importantes relacionados a eles, quais sejam: os tipos textuais; os suportes textuais; e sobre a classificação dos gêneros textuais em primários e secundários.

No item posterior, continuou-se a discorrer sobre os gêneros textuais, mas com o interesse pautado num tripé composto pelos gêneros, letramento e escola, visando estabelecer uma relação de complementação entre os três. Assim, tentou-se demonstrar teoricamente que a união desses três elementos pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem discente através das seqüências didáticas de Schneuwly e Dolz (2004). No entanto, lembra-se que a discussão dos dois itens foi de igual importância para que se pudesse compreender a análise dos dados da pesquisa de Pereira; Melo; Silva (2009).

A partir disso, tem-se que a união potencializadora do ensino pode acontecer através das seqüências didáticas na escola, pois nelas os gêneros textuais são objetos de ensino e são relacionados ao letramento, isso porque o letramento social trazido pelo aluno é valorizado, mas há também o ensino de gêneros correspondentes ao letramento escolar. É a partir dessa união que o ensino recebe o devido nome de funcional.

Após discussões sobre os gêneros textuais, o letramento e a escola, apresentou-se analiticamente a pesquisa científica de Pereira; Melo; Silva (2009) a fim de verificar qual a atual situação da Educação de Jovens e Adultos relativo às aulas de Língua Portuguesa, concluindo que as escolas em questão apresentaram semelhanças e diferenças importantes relativas à formação; à atuação docente frente ao Livro Didático; aos gêneros textuais e às práticas de Letramento em sala de aula; aos alunos e às práticas de letramento presentes nas rotinas comunicativas dos mesmos; e, às atividades realizadas em sala de aula. Mas, infelizmente, a maior semelhança é no tocante às práticas de letramento restritas e à dificuldade no ensino dos gêneros textuais por parte de ambas as professoras, já que, apesar de ambas as professoras atuarem na EJA há muitos anos, nenhuma mostrou um ensino funcional e relevante para os alunos.

Ressalta-se, assim, a impossibilidade de os alunos na apropriação da escrita, no sentido dito por Soares (2000), já que não houve um ensino focado nos gêneros textuais e relacionado ao letramento social, além da ausência da análise lingüística e do uso de atividades extralivro didático. Portanto, parece que o enfoque em questão é aquele denominado por Street (1993) a partir de Rojo (2009) de autônomo, no qual o letramento é visto como independente do contexto social, não variante conforme as práticas culturais. Dessa forma, confirmando o dado já apontado por Mollica e Leal (2009), apenas o letramento

social é aproveitado pela escola, mas o uso do letramento escolar pelos educandos da Educação de Jovens e Adultos na vida social deles ainda constitui um problema nesse contexto.

Pode-se perceber que as atividades realizadas nas aulas não conseguiam atingir os usos sociais, as finalidades e especificidades dos gêneros textuais na sua totalidade, assim como constatou Innocêncio (2006) e Melo (2003; 2009). Para que haja um bom trabalho com os gêneros, Innocêncio afirma que, entre outras ações, o professor deve assumir seu papel como mediador entre o sujeito e o objeto de conhecimento, fazendo do texto objeto de ensino e não apenas objeto de uso.

Desse modo, não se constatou na pesquisa de Pereira; Melo; Silva (2009) um ensino funcional, provavelmente, porque não houve a união potencializadora do ensino da qual se discorreu aqui, a qual se lembra mais uma vez, acredita-se acontecer através das seqüências didáticas na escola.

Portanto, os dados advindos da referida pesquisa mostraram que o ensino dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos tem sido complexo devido a falta de correspondência entre os gêneros desejados pelos alunos e os gêneros ensinados na escola; às práticas restritas de letramento e metodologias docentes; ao uso acrítico do Livro Didático; à ausência de atividades extralivro didático; e, sobretudo, da ausência de seqüências didáticas bem elaboradas e cumpridas.

Assim, temos este recorte sobre a realidade do ensino dos Gêneros Textuais e das práticas de Letramento nas aulas de Língua Portuguesa da EJA da cidade de Teresina-PI, constatando, infelizmente, resultados negativos, o que mostra a necessidade urgente do ensino escolar dos gêneros textuais, para que o aluno adquira o conhecimento profundo dos gêneros e não apenas o conhecimento superficial, ou seja, para que eles saibam e não apenas conheçam.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 7ª edição. Parábola. São Paulo, 2008.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 37-46.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.
- BUNZEN, C. S. O ensino de gêneros em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. **Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin**. 1 ed. São Carlos: GEGE, 2004, v. 1, p. 221-258. (capítulo de livro publicado)
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita- elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola** / Tradução e organização ROJO. R.; CORDEIRO. G. L. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 35-60.
- INNOCÊNCIO, M. T. Ensino de Língua Portuguesa na EJA: os gêneros argumentativos. In: **29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. GT: Educação de Pessoas jovens e adultas/ n. 18. Caxambu, 2006. (trabalho completo publicado em anais de congressos)

- KLEIMAN, A. B. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**- Campinas, SP: Mercado de letras, 1995, p. 15-61.
- LOCH, J. M. de P. Planejamento e avaliação em EJA. In: CHRISTOFOLI, M. C. P.; VITÓRIA, M. I. C. et al. **EJA: planejamento, metodologias e avaliação**. Prefácio de Carlos Rodrigues Brandão. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 15-35.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs). _____. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- _____, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. **Língua, lingüística e literatura**. João Pessoa, 2003, v. 1, n.1, p. 9-40.
- MELO, B. O. R. de. **A apropriação dos gêneros textuais: concepções diretrizes e expectativas na alfabetização de jovens e adultos**. Fortaleza, UFC, 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal do Ceará, 2003.
- _____, B. O. R. de. **Letramento e apropriação do gênero textual carta de reclamação no contexto da educação de jovens e adultos/** Por Bárbara Olímpia Ramos de Melo. -2009. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade federal do Ceará, 2009.
- MOLLICA, M. C e LEAL, M. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- MORAES, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F (org.). **Alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 59- 76.
- PENTEADO, A. E. de A.; MESKO, W. S. Como se responde a um bilhete? Movimentos a partir desse instrumento de intervenção nas produções textuais em processo de reescrita. In: SIGNORINI, I. (org.); _____. A. E. de A. (*et al.*). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**- São Paulo: Parábola Editorial, 2006 il, p. 71-91.
- PEREIRA, L. Q.; MELO, B. O. R. de; SILVA, I. M. de C. Gêneros textuais e práticas de Letramento na Educação de Jovens e Adultos: algumas considerações. In: **Resumos do IX Simpósio de Produção Científica, VIII Seminário de Iniciação Científica e VI Simpósio de Pós-Graduação**. Teresina: Gráfica UESPI, 2009, p.139.
- RANGEL, E. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P.; Bezerra. M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2002, p. 13-20.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SANTOS, M. F. O. *et al.* **Gêneros textuais: na educação de jovens e adultos**. 2. ed. ren. Maceió: FAPEAL, 2004.
- SIGNORINI, I. (posfácio). In: _____. **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**- São Paulo: Parábola Editorial, 2006 il, p. 201-205.
- SILVA, W. R. Articulações entre gramática, texto e gênero em seqüências de atividades didáticas. In: _____. **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**- São Paulo: Parábola Editorial, 2006 il, p. 175-200.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola** / Tradução e organização ROJO. R.; CORDEIRO. G. L. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 19-35.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os Gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola** / Tradução e organização ROJO. R.; CORDEIRO. G. L. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.61-78.
- SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.