

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

A APROPRIAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS: CONCEPÇÕES, DIRETRIZES E
EXPECTATIVAS NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Barbara Olímpia Ramos de Melo

Orientadora: Profa. Dra. Maria Elias Soares

FORTALEZA – 2003

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-graduação em Linguística, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre, outorgada pela Universidade Federal do Ceará, e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca de Humanidades da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho da dissertação é permitida, desde que seja feita de conformidade com as normas da ética científica.

Bárbara Olimpia Ramos de Melo

Prof^a Dr^a Maria Elias Soares - Universidade Federal do Ceará (UFC)
(orientadora)

Profa. Dra. Ingedore Villaça Koch – Universidade de Campinas – (UNICAMP)
(1^a examinadora)

Prof^a Dr^a Rosemeire Selma Monteiro - Universidade Federal do Ceará (UFC)
(2^a examinadora)

Dissertação aprovada em / /

"Professora, eu não tenho lazer. Eu tava lendo na Constituinte, que tem lá na sala de um patrão que tive, que todo mundo tem direito a lazer, a casa, a escola, a emprego...eu não tenho nada disso e só tive escola agora, depois de velho, acho que nem adianta mais..."

(M.A. aluno de alfabetização de jovens e adultos)

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Aos alunos e professores, por terem, generosamente, colaborado e dado a confirmação de que é durante a alfabetização que a vida escolar de uma pessoa pode ser decidida.

AGRADECIMENTOS:

A Deus, que, nos momentos de desânimo, deu-me forças;

À minha família, que, mesmo distante, deu-me equilíbrio emocional;

À minha orientadora, guia e amiga, Dr^a Maria Elias Soares, que acreditou em mim e sabiamente pegou em minha mão, guiando-me pelos áridos caminhos da ciência quando andei tropeçando;

À Dr^a Rosemeire Selma Monteiro, por ter feito crescer em mim, ainda mais, o amor e o compromisso pela educação de jovens e adultos;

Às amigas Marinalva Santana e Silvana Calixto, pelo carinho, paciência, sabedoria e demonstração de amizade em todos os momentos, além de terem sido leitoras críticas de meus textos desde o início desta jornada;

Ao José Carlos de Carvalho, que esteve, ao seu modo e de modo diferente, presente desde quando me preparava para as etapas da seleção;

Ao José Homero Tertuliano de Brito, pelo abrigo, carinho e amizade de há muito tempo;

Ao Francisco Felipe da Silva Filho, a Eleonora Godinho e ao Diógenes Buenos Aires, pelas boas sugestões e pela disponibilidade de fontes teóricas;

A todos os colegas e professores do Mestrado, que, de alguma forma, contribuíram para o enfrentamento desta jornada;

À Faculdade São Gabriel, pelo financiamento e pela compreensão nos momentos de afastamento.

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina, por ter me liberado das atividades durante o ano de 2003.

RESUMO

Levando em consideração que a língua escrita é um meio de interação entre as pessoas e que é nessa perspectiva que devem ser desenvolvidas as atividades em ambiente de sala de aula de alfabetização, o objetivo principal desse trabalho foi investigar como é concebido o processo de ensino-aprendizagem da escrita em um programa de alfabetização de jovens e adultos. Para isso, analisamos a proposta curricular, o livro didático de alfabetização de jovens e adultos e seu respectivo manual do professor, além de questionários respondidos por alunos e alfabetizadores. Para tanto, recorremos ao suporte teórico de Ferreiro (1999) e seguidores para as questões pertinentes à alfabetização; Tfouni (1988) e Soares (2000) fundamentaram as questões relativas ao letramento; e Bakhtin (2000) respaldou a noção central de gênero textual. Constatamos, em linhas gerais, que o ensino da escrita ainda acontece permeado por problemas de diversas ordens a seguir enumeradas: a) apesar de a proposta curricular e do manual do professor do livro didático esboçarem uma concepção de escrita atrelada ao seu aspecto sócio-comunicativo, não é isso que acontece nas orientações didáticas e nas atividades de produção de texto; b) a designação para gênero textual e para os diversos gêneros textuais solicitados nas atividades ainda é muito instável; c) os gêneros textuais trabalhados em sala de aula não coincidem com aqueles mais presentes nas esferas comunicativas em que os alfabetizandos interagem; d) os gêneros textuais propostos nas atividades de escrita não atendem às expectativas de aprendizagem dos alunos; e) há uma incoerência entre aquilo que o professor afirma estar trabalhando em sala de aula e aquilo que o aluno diz estar aprendendo.

Palavras-chave: gêneros textuais, alfabetização de jovens e adultos, letramento e produção de texto.

ABSTRACT

Taking into consideration that the written language is a means of interaction among people and that it is in that perspective that it should be taught in literacy classes, the main objective of this work was to investigate how it is conceived in the teaching-learning process of writing skills in youth and adult's literacy programmer . To this end, we analysed the curricular proposal, the textbook used in youth and adult's literacy classes and the teacher's manual, as well as questionnaires answered by students and teachers. As theoretical support for the alphabetization process, we researched works by Ferreiro (1983) and followers, Tfouni (1988) and Soares (2000) sewed as theoretical basis for the issues pertaining literacy. Bakthin (2000) was the basis for the central notion of textual genre. In general lines, we noticed that the teaching writing skills happens permeated by the following problems: a) despite the fact that curricular proposal and the teacher's manual present a conception of writing based on social-cognitive aspects, this approach is not present in the in-training sessions or the writing activities carried out in the classroom; b) textual genre definition as well as the designation of the various textual genres required in classroom activities is still very unstable; c) the textual genres proposed in the writing activities do not fulfill the student's learning expectations ; d) there is a discrepancy between what the teacher says he/she is working in the classroom and what the student says he/she is learning.

Key -words: literacy; textual genres, youth and adult literacy, text production.

SUMÁRIO

SUMÁRIO DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS.....	10
INTRODUÇÃO.....	12
I - REVISÃO TEÓRICA.....	21
1- Alfabetização.....	21
1.1. Concepção de alfabetização e singularidades da alfabetização de jovens e adultos.....	21
1.2. Alfabetização e letramento.....	25
1.3. Gêneros textuais na alfabetização	30
2- Gêneros textuais.....	36
2.1. Definições e posições teóricas e metodológicas.....	36
2.2. Os gêneros textuais na sala de aula.....	41
II- METODOLOGIA.....	52
2.1. Contextualização da pesquisa.....	52
2.1.1. Caracterização da amostra.....	53
2.2. Aspectos a serem analisados.....	55
2.2.1. Material impresso: a proposta curricular, o manual do professor e o livro didático.....	55
2.2.2. Questionários.....	55
2.2.2.1. Alfabetizadores.....	55
2.2.2.2. Alunos.....	56
III- GÊNEROS TEXTUAIS NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR, DO LIVRO DIDÁTICO E SEU MANUAL DO PROFESSOR E DAS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES E ALUNOS.....	59
3.1. Concepção de língua e de alfabetização.....	59
3.2. Concepção de gêneros textuais	63
3.3. Gêneros selecionados.....	69

3.3.1 . Textos apresentados em outras atividades do livro didático	71
3.4. Considerações gerais.....	72
3.5. O que pensam os alfabetizadores e os alunos.....	74
4.5.1. Os alfabetizadores.....	74
4.5.2. Os alfabetizandos.....	84
IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	93
VI. ANEXOS.....	99
6.1. Quadro dos tópicos de conteúdo e dos objetivos didáticos da proposta curricular para educação de jovens e adultos.....	99
6.2. Modelos dos questionários.....	105
6.3. Questionários respondidos	109

SUMÁRIO DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

QUADROS

Quadro 01

Caracterização das turmas onde os alunos estão matriculados.....53

Quadro 02

Caracterização dos alfabetizadores dos alunos pesquisados.....53

Quadro 03

Relação entre os objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos.....57

Quadro 04

Síntese das propostas de produção de texto do livro didático de alfabetização de jovens e adultos.....66

TABELAS

Tabela 01

Gêneros textuais propostos pelos alfabetizadores nas atividades de produção de texto.....78

Tabela 02

Crêterios utilizados pelos professores na solicitação dos gêneros textuais a serem produzidos pelos alunos.....81

Tabela 03

Textos mais presentes nas diversas esferas comunicativas dos alfabetizandos.....84

Tabela 04

Textos relevantes para os alunos86

Tabela 05

Gêneros textuais que os alfabetizandos gostariam de aprender a escrever na escola.....87

Tabela 06

'Textos' que os alunos estão aprendendo na escola.....88

GRÁFICOS

Gráfico 1

Justificativa dos alfabetizadores que não utilizam todas as propostas de produção de texto do livro didático.....74

Gráfico 2

Adequação dos gêneros textuais solicitados nas atividades de escrita do livro didático.....76

Gráfico 3

Motivos, segundo os professores, das inadequações dos gêneros textuais propostos nas atividades de produção de texto do livro didático76

INTRODUÇÃO

No Brasil, nos últimos cinquenta anos, a questão do analfabetismo tem sido central nas discussões políticas e educacionais. Programas de âmbito nacional, como *Brasil Alfabetizado*, e de nível estadual, como *O Brasil Alfabetizado: Piauí, Nova Abolição*, ou de âmbito municipal, como o *Projeto Ler Para Viver*, em Teresina -Piauí, propõe-se a oferecer alfabetização àquelas pessoas com mais de 15 anos que não foram alfabetizadas na idade em que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, deveriam ter sido. Entretanto, ainda temos índices de analfabetismo muito altos. E acreditamos que o principal não deve ser somente a alfabetização, como geralmente se tem feito, mas a escolarização desse alunado, ou seja, deve-se oferecer, pelo menos, a educação básica; para não correremos o risco de repetir, por exemplo, o que aconteceu com os egressos do MOBREAL, que, conforme Soares (2000), se 'desalfabetizaram' após um certo tempo de encerramento do curso.

Não é a primeira vez, porém, que o poder público nacional se propõe a 'erradicar' o analfabetismo. Na década de 40, tivemos a primeira campanha nacional de educação de jovens e adultos, sob o comando de Lourenço Filho. No início dos anos 60, foi lançado o Plano Nacional de Alfabetização, sob orientação de Paulo Freire. Na década de 70, foi criado o Mobral. Em 1980, surgiu a Fundação Educar. Já em 1990, o governo federal instituiu o Programa Alfabetização Solidária, coordenado por uma ong, que coexiste com o já citado Brasil Alfabetizado.

Também em compasso com as orientações nacionais, as secretarias estaduais e municipais de educação tiveram e ainda têm programas de educação de jovens e adultos, atuando em paralelo ou ligados aos programas acima citados. Podemos exemplificar com o estado do Piauí, onde se difundiu um amplo programa de alfabetização de jovens e adultos no final dos anos 90, denominado *Nenhum Piauiense Analfabeto*. Esse programa era ligado à Secretaria Estadual de Assuntos Extraordinários e atualmente o governo do Estado mantém o já citado programa *Brasil Alfabetizado: Piauí, Nova Abolição*, sob a coordenação da Secretaria de Educação do Estado. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina-PI, em parceria com a Universidade Federal do Piauí, mantém, desde 1993, o

projeto de alfabetização de jovens e adultos *Ler Para Viver*, de onde foi tirada a amostra para o presente estudo.

A preocupação com a aprendizagem da língua escrita não é exclusiva do campo das políticas públicas, mas também da educação lingüística, posto que a plena cidadania não é atingida pelo simples domínio do código lingüístico, mas, sim, com o domínio dos gêneros textuais, principalmente os secundários e públicos, que são, geralmente, escritos. Tal domínio é o que Maingueneau (2002) denominou de competência genérica.

Em se tratando de alfabetização, esse domínio refere-se ao uso que as pessoas fazem desses gêneros, atendendo às demandas comunicativas do grupo de que fazem parte, principalmente em contextos de usos da escrita. Seria o que chamamos, neste trabalho, de letramento.

A respeito da relação entre escolarização e letramento, é curioso observarmos o seguinte: conforme os últimos dados do IBGE, os números do analfabetismo no Brasil vêm diminuindo, fato questionado pelos dados da pesquisa da UNESCO - PISA, que mostram que a compreensão leitora dos brasileiros é uma das piores do mundo. Essa situação, que é um tanto paradoxal, pode ser reflexo da maneira como se vêm tratando as questões relativas ao ensino da língua, mais especificamente a maneira como se está concebendo e praticando a alfabetização no Brasil.

Nesse particular, constata-se o declínio de uma concepção tradicional de alfabetização centrada exclusivamente na metodologia de aprendizagem da escrita, desconsiderando que a escrita tem como função primeira a interação comunicativa. Nessa concepção, a aprendizagem da escrita era, e, às vezes, ainda é, tratada como um processo aditivo, em que o aluno teria que, além de já estar devidamente treinado nas capacidades motoras, aprender primeiramente as letras, depois as 'sílabas simples', depois as 'complexas', depois as pequenas palavras, geralmente monossilábicas, depois frases feitas para treinar as famílias silábicas já estudadas e, por fim, pequenos 'textos', cujo foco também era as estruturas silábicas já estudadas.

A nova concepção de alfabetização, que se opõe ao já explicitado ensino tradicional, consolidou-se com as pesquisas feitas por Emília Ferreiro baseadas na psicologia piagetiana, no final da década de 70. Assim, a concepção anteriormente colocada passou a ser severamente criticada. Passou-se a investigar como o aprendiz constrói o conhecimento

acerca da escrita e não simplesmente o método. Essa mudança de concepção não foi simplesmente paradigmática, alinhando outras possibilidades de visão do processo de aprendizagem da escrita, mas sim uma mudança respaldada pela constatação da ineficiência da simples apropriação do código para uma efetiva aprendizagem da linguagem escrita ou para a construção do letramento.

É essa segunda concepção que direciona nossa pesquisa, uma vez que o objetivo maior deste trabalho é fazer uma análise do tratamento dispensado aos gêneros textuais na alfabetização de jovens e adultos, dentro de uma abordagem da didática da alfabetização que defende que a aprendizagem da escrita deve, desde os momentos iniciais, partir de situações comunicativas de fato. Ou seja, que as atividades considerem aquilo que o aprendiz já sabe e, principalmente, vinculem a aprendizagem da escrita à sua função sócio-comunicativa.

A definição de gênero proposta nesta pesquisa é aquela colocada por Bakhtin (2000) e adotada por diversos estudiosos do Brasil preocupados com essa questão, principalmente com os aspectos referentes ao ensino da língua escrita, como, por exemplo, Soares (1999), Meurer (2000), Araújo (2000) Barbosa (2001), Viana (2001), Bonini (2001,2002 e 2003), Koch (2002), Marcuschi (2002), Furlanetto (2002), Biasi-Rodrigues (2002), Antunes (2002) e Dionísio e Bezerra (2002).

Conforme Bakhtin (2000) os gêneros textuais são enunciados relativamente estáveis, determinados pelas esferas de comunicação e caracterizados pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional.

Marcuschi (2002), compartilhando da definição bakhtiniana, define gêneros textuais como entidades sócio-discursivas e formas de ação social, presentes em todas as situações comunicativas. Ou seja, as características dos gêneros decorrem das situações em que os textos são produzidos e de sua circulação social. As colocações do pesquisador dão suporte à nossa hipótese de que os gêneros a serem trabalhados na escola devem ser aqueles que atendam às demandas comunicativas dos grupos de que os aprendizes fazem parte.

Viana (2001), na discussão que faz a respeito da produção textual na escola, afirma que os gêneros textuais devem constituir a base do trabalho escolar, porque é através dos gêneros textuais que nos comunicamos verbalmente; e a escolha de um gênero se dá em função de uma situação definida pelos seguintes parâmetros: conteúdo, destinatário, finalidade e contexto de produção do texto. A pesquisadora constata, em suas investigações,

que, dentre esses parâmetros comunicativos, o conteúdo temático é o que direciona as aulas de produção de texto. Assim sendo, as regularidades dos gêneros solicitados e os propósitos comunicativos não eram explicitados nas orientações dadas aos alunos pelas professoras, pois geralmente os alunos escreviam para exercitar a escrita ou para expressar o pensamento.

O que mais chamou nossa atenção na pesquisa de Viana (2001) foi o aspecto referente aos gêneros textuais solicitados. Na grande maioria das vezes, o que era proposto aos alunos era a produção de textos que se enquadram, segundo os estudos de Schneuwly e Dolz (1999), nos gêneros escolares, ou seja, textos que não tinham existência fora do ambiente escolar e que geralmente coincidiam com a clássica trilogia: narração, descrição e dissertação.

Entendemos a preocupação da pesquisadora em defender o trabalho com gêneros textuais diversificados. Essa é também a proposta de documentos oficiais, como, por exemplo, a Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos-1º Segmento, lançada em 2001, pelo Ministério da Educação. Entretanto, trabalhar a diversidade não nos parece suficiente. A escola deve propiciar, preferencialmente, o ensino dos gêneros que mais circulam nas esferas comunicativas em que os alunos interagem.

Nossa pesquisa aproxima-se do estudo realizado por Viana (2001), por pretendermos investigar também aspectos relacionados com a produção de texto. Particularmente, voltar-nos-emos para a concepção de gêneros, verificando o tratamento dado a eles nas orientações de uma proposta curricular para educação de jovens e adultos, nas propostas de produção de textos presentes em um livro didático de alfabetização de jovens e adultos e de seu respectivo manual do professor. Investigaremos ainda como os professores avaliam os gêneros textuais que são solicitados nas atividades de produção de textos propostas no livro didático e quais outros gêneros textuais são solicitados pelos professores nas atividades de produção de texto que elaboram para seus alunos, bem como quais gêneros textuais são mais presentes nas esferas comunicativas dos alunos e a sua relação com os gêneros apresentados nas atividades de leitura e escrita na escola .

Barbosa (2001) também enfoca, em suas pesquisas, os gêneros textuais no ensino da língua portuguesa. A pesquisadora, numa escala descendente, investiga o tratamento dado

aos gêneros textuais¹ desde os Parâmetros Curriculares Nacionais, passando por propostas curriculares municipais e estaduais, construção de programas curriculares e, finalmente, análise de questões relativas aos materiais didáticos. Apesar de Barbosa (2001) não ter chegado ao ponto que supomos como mais importante, que é a concretização dessa proposta de ensino a partir dos gêneros em sala de aula, os seus estudos são de grande importância, pois ela organiza um leque de questões emergentes e indica possíveis caminhos para um trabalho sistemático que tenha como objetivo central o trabalho com os gêneros textuais.

Ademais, os estudos de Barbosa (2001) têm um forte ponto de convergência com o que estamos nos propondo a realizar. Entretanto, no recorte que a pesquisadora fez, não foram pesquisados professores e alunos. Já nosso trabalho, apesar de mais restrito em vários aspectos, ouviu alfabetizadores e alfabetizados acerca do trabalho com os gêneros textuais na escola, e constatamos que, por mais que orientações curriculares e materiais didáticos sejam adequados ou inadequados, há professores conduzindo o processo de ensino e alunos conseguindo (ou não) apreender aquilo que é trabalhado nas atividades de sala de aula.

Ainda sobre o tratamento geralmente dado aos gêneros no livro didático, Barbosa (2001) conclui que o trabalho com gêneros não deve ser de mera visita, ou seja, leituras de poucos exemplares de determinado gênero, perguntas de compreensão, questões gramaticais e a produção de texto. Mas deve haver um trabalho intensivo que recorte as características das esferas de circulação dos gêneros, as condições de produção, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo.

Julgamos relevante que os aspectos apontados anteriormente por Barbosa (2001) sejam aplicados na análise das atividades de produção de texto presentes no livro didático, porque geralmente ele é o único recurso didático escrito que o professor utiliza e a única fonte de leitura, em sala de aula, dos alunos.

Meurer (2000), que também defende que as atividades escolares de aprendizagem da língua devem partir dos gêneros textuais, apresenta três fortes argumentos para sua tese: 1- a cultura é caracterizada pelo conjunto de gêneros textuais produzidos e utilizados por seus cidadãos; 2- pesquisas e estudos baseados nos gêneros textuais poderão estimular o estudo da

¹ Para sermos o mais fiel possível aos posicionamentos da pesquisadora, esclarecemos que ela adota, em seus estudos, a terminologia gêneros discursivos. Na primeira parte da fundamentação teórica, faremos uma discussão sobre a flutuação terminológica presente neste campo de estudos.

língua a se transformar em um contexto destinado ao levantamento das muitas maneiras de manifestação oral e escrita; 3- abordagens centradas no estudo dos gêneros textuais favorecem a pesquisa e a prática pedagógica, levando-as além das regularidades típicas dos gêneros e permitindo explorar também as regularidades nas esferas sociais onde os gêneros são utilizados.

Compartilhando com as idéias de Meurer (2000) sobre o trabalho com os gêneros textuais, especificamente o terceiro item, consideramos adequado, na fase inicial de escolarização, ter como objetivo a exploração de gêneros textuais que coincidam o máximo possível com aqueles que circulam nas esferas comunicativas dos aprendizes, pois acreditamos que a aprendizagem torna-se mais significativa à proporção que se aproxima das reais necessidades e interesses dos aprendizes.

Em relação às orientações da Proposta Curricular e do material didático para educação de jovens e adultos, uma possível inadequação, no que se refere aos gêneros textuais, pode acontecer por serem desprezados alguns aspectos como, por exemplo, os explicitados por Bonini (2001), quais sejam: a) consideração de uma ação de linguagem condizente com os objetivos pessoais dos alunos; b) favorecimento de um paralelo entre os recursos de linguagem já utilizados e aqueles que estão sendo aprendidos; c) adequação às experiências, gostos, expectativas e interesses dos alunos.

Acerca do livro didático para educação de jovens e adultos, podemos citar, por exemplo, o crescimento da produção de material didático ‘específico’ para os alunos dessa modalidade de ensino, por intermédio dos recursos provenientes do Programa Recomeço², que prevê, dentre outras ações, a compra de livro didático para alunos matriculados em educação de jovens e adultos (EJA).

Mesmo com esse crescimento da produção de material didático, o que pode acontecer, amiúde, é uma transposição do material destinado a crianças e adolescentes (7 a 14 anos) para o alunado com faixa etária acima de 14 anos, até porque o material didático para jovens e adultos, diferentemente do material para crianças e adolescentes de 7 a 14 anos de idade, ainda não é submetido à avaliação institucional feita pelo Ministério da Educação -

² Programa do Governo Federal, financiador da Educação de Jovens e Adultos, que destina recursos aos municípios com baixo índice de desenvolvimento humano. O dinheiro proveniente desse programa visa ao investimento na aquisição de material didático, merenda escolar e contratação temporária de professores.

MEC, através do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, não havendo nenhum instrumento para aferir sua qualidade.

Embora possa parecer apenas um detalhe, essa omissão por parte do Poder Público pode ensejar problemas, na medida em que o material didático da EJA não está inserido em um programa como o PNLD, que desenvolve um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas, através de alguns critérios preestabelecidos. Sabemos que ser submetido a algum programa governamental de avaliação de qualidade não irá determinar a adoção pelos professores daqueles mais bem classificados, bem como os critérios utilizados na avaliação podem nem sempre ser os mais adequados, mas, certamente, um programa de avaliação iria deixar os autores e editoras mais atentos, assim como talvez motivasse mais estudos por parte dos pesquisadores.

Aspectos como os anteriormente apresentados têm instigado a necessidade de se pensar, de forma mais acurada, a educação de jovens e adultos e, no caso específico, a elaboração de material didático e das propostas curriculares norteadoras da ação docente e a formação do professor, devendo considerar as particularidades do público jovem e adulto do ensino fundamental.

Sendo assim, à luz dessas questões já explicitadas, desenvolvemos nosso estudo acerca dos gêneros textuais na alfabetização de jovens e adultos. Reiteramos que, em linhas gerais, objetivamos analisar o tratamento dado aos gêneros textuais em contextos de alfabetização de jovens e adultos, no município de Teresina-PI.

O objetivo geral anteriormente explicitado desdobra-se nos seguintes objetivos mais restritos:

1. Analisar as concepções de alfabetização e de gênero textual, presentes na proposta curricular de educação de jovens e adultos, no manual do professor e no livro didático de alfabetização de jovens e adultos.
2. Confrontar as concepções de gênero textual da proposta curricular, do manual do professor e do livro didático.
3. Verificar a adequação das orientações metodológicas da proposta curricular e das atividades de produção de texto do livro didático com as necessidades

de ensino dos professores e com as expectativas de aprendizagem dos alunos.

4. Identificar os gêneros textuais que mais circulam nas esferas comunicativas dos alfabetizandos.
5. Confrontar os gêneros solicitados no livro didático e os propostos pelo alfabetizadores com aqueles considerados funcionais³ para os alfabetizandos.

Para atingir os objetivos expostos anteriormente, fizemos análise de material impresso (a proposta curricular, o livro didático e manual do professor) e pedimos que alfabetizadores e alunos respondessem a questionários com itens relativos às questões apresentadas acima.

A decisão de estudar os gêneros textuais nesta pesquisa, dentre os demais elementos que devem permear as condições de produção textual - propósito discursivo, interlocutor, tema, constituição da autoria- deve-se ao fato de compreendermos que, a partir da definição do gênero, temos pistas para definir os demais elementos. Além disso, pesquisas como a realizada por Viana (2001) evidenciam que o professor tem negligenciado o gênero textual, voltando-se demasiadamente para o tema/conteúdo.

Diante dos aspectos já explicitados, supomos que esta pesquisa possa contribuir para enfatizar não só a importância da produção de textos centrada nos gêneros textuais já na alfabetização, mas que haja também uma preocupação em considerar os gêneros textuais que circulam nas esferas comunicativas dos educandos. É também intenção ou 'pretensão' nossa que este estudo possa contribuir para uma seleção mais criteriosa de gêneros textuais a serem trabalhados em sala de aula de jovens e adultos. Acreditamos, ainda, que esta pesquisa possa, de alguma forma, colaborar com o preenchimento da enorme lacuna que há entre o ensino da produção escrita de textos e uma abordagem mais próxima das necessidades sócio-comunicativas e das vivências dos educandos.

É aspiração nossa, também, que este trabalho possa nortear, de alguma forma, a elaboração e avaliação do livro didático e aprofundar a discussão sobre propostas curriculares e formação do professor de jovens e adultos.

Justificamos ainda a escolha por essa temática pela carência de estudos sobre as questões referentes ao ensino da escrita na alfabetização de jovens e adultos, considerando-se as peculiaridades desse alunado e a ausência de estudos sobre o material didático destinado a EJA, dentro da perspectiva que estamos nos propondo investigar.

Este trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo divide-se em duas sessões. A primeira trata dos aspectos referentes à alfabetização, ao letramento e às singularidades do alfabetizando jovem e adulto; na segunda, apresentamos definições de gêneros textuais e de conceitos relacionados aos gêneros como, por exemplo, seqüência textual e suporte textual; discutimos ainda os impactos de tais definições para o ensino da língua e, por fim, como essas questões são tratadas nos livros didáticos.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia por meio da qual guiamos a nossa análise. Caracterizamos os elementos da amostra e explicitamos os procedimentos utilizados para obtenção dos objetivos propostos.

No terceiro capítulo, expomos os dados encontrados e os analisamos. Dividimos esse capítulo em cinco tópicos, conforme os objetos analisados: a concepção de língua e alfabetização, concepção de gêneros textuais e terminologias utilizadas, gêneros selecionados e o que dizem professores e alunos sobre questões relativas ao ensino e aprendizagem da escrita.

Concluimos nosso trabalho, refletindo sobre as considerações feitas a partir das análises presentes no terceiro capítulo e apontando as lacunas e as contribuições do presente estudo.

³ A expressão “gênero funcional” deve ser compreendida, neste trabalho, como aqueles gêneros que permeiam, de forma relativamente próxima, as esferas comunicativas dos alfabetizandos.

1

REVISÃO TEÓRICA

1. Alfabetização

1.1. Concepção de alfabetização e singularidades da alfabetização de jovens e adultos

A alfabetização tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores, dentre os quais podemos destacar⁴ Ferreiro (1983, 1999, 2000, 2001a e 2001b), Lemle (1987), Tfouni (1988), Cagliari (1989 e 1998), Kato, Moreira e Taralo (1998), Fuck (1999), Costa (1999), Mollica (2000), Teberosky (2000), Massini-Cagliari (2001), Vóvio (2001), Kleiman (2001), Garcia (2001), Ribeiro (2001), Rojo (2002). Entretanto, dentre os pesquisadores anteriormente citados, somente Ferreiro (1983), Tfouni (1988), Fuck (1999), Vóvio (2001), Picoli (2001) e Kleiman (2001) trataram de algum aspecto da alfabetização de jovens e adultos.

A concepção de alfabetização que dá suporte a esta pesquisa está de acordo com Ferreiro (1999), que, com seus estudos baseados na psicologia piagetiana, apresentou um novo paradigma da alfabetização, ou seja, através de acompanhamento feito a crianças durante o processo de alfabetização, a autora concluiu que os alfabetizandos constroem hipóteses sobre a língua escrita e que estas hipóteses são continuamente testadas até eles compreenderem o sistema alfabético da língua. Com os resultados desta pesquisa, o foco passou a ser, principalmente, como o alfabetizando aprende, e não mais como se deve ensinar.

Conforme a concepção anteriormente colocada, a alfabetização não é só a aprendizagem do código escrito da língua, mas sim a possibilidade de fazer uso da linguagem escrita e da leitura em situações do cotidiano. Tentaremos argumentar, ao longo deste trabalho, que o processo de alfabetização deve caminhar juntamente com o de letramento, ou seja, o aluno deverá conhecer os usos e as funções da leitura e da escrita na sociedade, bem como os valores atribuídos a elas.

⁴ Sabemos que nas enumerações corremos o risco de não citar autores representativos. Nesta relação não citamos teses nem dissertações sobre a temática, mas Soares e Maciel (2000) fazem um levantamento exaustivo de teses e dissertações sobre alfabetização no período de 1961 a 1989.

Ao falar de letramento, adotamos o conceito apresentado por Soares (2000:39), para quem letramento é *o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se **apropriado da escrita e de suas práticas sociais*** (grifo nosso).

A noção de letramento explica melhor as singularidades da alfabetização de jovens e adultos, quando concebida numa escala de níveis e não como algo antagônico, por exemplo, a dicotomia ser ou não ser letrado, mas sim o indivíduo é mais ou menos letrado, conforme o uso que faz da leitura e da escrita nas demandas comunicativas do grupo social em que está inserido.

A concepção de alfabetização apresentada condiz com a concepção de língua discutida por Travaglia (1997), Geraldi (1996), Koch (2002). Estes estudiosos recusam a visão de língua como expressão do pensamento e de língua como instrumento de comunicação, defendendo o conceito de língua como processo de interação. A primeira concepção reduz a língua a instrumento do pensamento, ou seja, a enunciação como um ato estritamente individual, isolado e monológico; a segunda trata a língua simplesmente como um código, um conjunto de signos que se combinam segundo regras; já a terceira concepção não se restringe somente a traduzir ou exteriorizar o pensamento ou a transmitir informação a outro: aqui a língua é um lugar de interação entre as pessoas, em uma dada situação sócio-histórica e ideológica.

É esta última concepção de língua que condiz com a concepção de alfabetização que permeia este trabalho, ou seja, a alfabetização deve ter como objetivo maior propiciar mais uma alternativa de interação entre as pessoas. Além disso, geralmente, só as pessoas efetivamente alfabetizadas podem dispor de algumas informações só acessíveis àqueles que conseguem fazer uso da leitura e da escrita. Conceber a língua como, dentre outros aspectos, o principal instrumento de interação entre as pessoas é algo que deve nortear a concepção de língua escrita presente nos livros didáticos. Por meio da leitura de algumas pesquisas, notadamente nos relatos presentes em Dionísio e Bezerra (2001), percebemos, porém, que nem sempre é esta a concepção de língua presente na maioria dos livros didáticos de língua portuguesa já analisados.

Costa (1999:5) também compartilha da concepção de aprendizagem da escrita anteriormente explicitada, ele afirma que:

aprender a escrever significa, portanto, dominar um novo conjunto funcional, discursivo e fraseológico que se distancia de uma pura função visual de grafemas ou de pura transcrição deles. O processo deve ser visto como a construção de uma nova prática social que se torna uma atividade discursiva autônoma.

Discutindo duas concepções de alfabetização, uma que mostra a aquisição das habilidades necessárias à leitura e à escrita; e a outra que enfoca processo de representação de objetos diversos, Tfouni (1988:16) defende a segunda concepção, pois

O processo de representação que o indivíduo deve aprender a dominar durante a alfabetização não é linear (som-grafema); é, antes um processo complexo, que acompanha o desenvolvimento, e que passa por estágios que vão desde a micro dimensão (representar o som /s/ com os grafemas x e ch, por exemplo) até um nível mais complexo (representar um interlocutor ausente durante a produção de uma carta, por exemplo).

Tratando da alfabetização de jovens e adultos, Ferreiro (1983) realizou estudos com adultos não-alfabetizados e constatou que os alfabetizando adultos também passam por processos semelhantes aos desenvolvidos pelas crianças na aprendizagem da língua escrita. A diferença maior relaciona-se à fase inicial observada em crianças - o nível pré-silábico- que em adultos apresenta-se de uma forma mais avançada, ou seja, jovens e adultos não passam pela fase do realismo nominal, sabem diferenciar as letras de outros sinais gráficos, como, por exemplo, os números, sabem que a escrita 'representa' a fala e não os objetos.

Supomos que a diferenciação anteriormente descrita possa ser explicada pela maior experiência que esses aprendizes adultos têm com a língua escrita e essa experiência com a língua escrita está intimamente relacionada com as situações de letramento. E, como defende Tfouni (1988), nas chamadas sociedades modernas não existe grau zero de letramento, pois as pessoas estão em contato permanente com a língua escrita.

Picoli (2001:110), por sua vez, detectou algumas outras diferenças entre a alfabetização de adultos e a de crianças e apresenta uma explicação bastante plausível para tais diferenças:

podemos identificar, no processo de aquisição da escrita pelo adulto, algumas das questões apontadas por Ferreiro em relação ao processo de aquisição da escrita pela criança. No entanto há também diferenças em relação ao processo descrito por Ferreiro. Essas diferenças provavelmente remontam à experiência, trazida pelo adulto e adolescente, de seu meio social, incluindo a escolarização anterior e vão determinar as tentativas de decifrar o código, de obter a chave

para a compreensão, ocasionando saltos no processo de aquisição e diferenças na formulação de hipóteses (grifo nosso).

As diferenças mais significativas encontradas por Picoli (2001) em sua pesquisa são as seguintes: a) nenhum dos adultos investigados passou pela fase do grafismo, ou seja, nenhum deles usou outros símbolos que não letras para representar a escrita, têm, portanto, consciência de que usamos as letras para escrever; b) alfabetizando adultos, mesmo no momento inicial de aprendizagem da escrita, apresentam uma escrita linear, segmentada e espacialmente desenvolvida. Além disso, fazem segmentação entre palavras e uso completo da linha do caderno. Podemos perceber, assim, que a autora encontra justificativa nos graus de letramento para aspectos bastante 'técnicos' da aprendizagem da escrita.

Mesmo não estando diretamente relacionadas com a produção de texto, essas diferenças respaldam a idéia de que existem singularidades na aprendizagem da língua escrita por alfabetizando jovens e adultos. No caso específico da produção de texto, trabalhando com os gêneros textuais, as vivências, os interesses e o contato com os gêneros que circulam nas esferas comunicativas desses alunos, além, é claro, dos aspectos cognitivos, têm bastante influência.

Fuck (1999), respaldada em sua experiência de alfabetizar (ela própria) quinze adultos em aproximadamente três meses, confirma o que Picoli (2001) constata em suas pesquisas: os alunos de Fuck (1999) já conheciam as letras, portanto já não estavam no nível inicial do pré-silábico e passaram por níveis conceituais de aprendizagem da escrita, semelhantes aos descritos por Ferreiro (1999). Mas, segundo a autora,

o principal é que ele (o trabalho desenvolvido pela pesquisadora) é uma tentativa de atuação concreta, no sentido de provar que o alfabetizando adulto não é aquele indivíduo 'burro, incapaz, desnutrido, pobre e que não aprende', segundo os rótulos definidos pela sociedade letrada. Mas sim que ele, numa situação de sala de aula em que se estabeleça uma relação entre iguais, onde professor e aluno estão igualmente à procura de saber, onde o professor aposta na capacidade de aprender do aluno, onde a ele é dado espaço para se expressar, onde seus ditos são trabalhados e aproveitados em nível de grupo, onde ele se sente sujeito e construtor de seu saber, onde os conteúdos não são apresentados como prontos e acabados, onde não há uma seqüência ordenada de coisas arbitrariamente preestabelecida para aprender, este mesmo homem sai da condição de indivíduo e passa a ser sujeito, passa a se sentir capaz de interferir na sociedade para transformá-la (p.94).

Fuck sintetiza algumas das reflexões dos autores citados anteriormente e apresenta outras relevantes, pois enfatiza aspectos como, por exemplo, a importância da formação do alfabetizador de jovens e adultos, a heterogeneidade da turma (que implica atividades diversificadas, conforme o grau de conhecimento do aluno), a valorização do conhecimento que o aprendiz já traz para sala de aula e a sala de aula como um espaço para a construção da cidadania.

1.2 Alfabetização e letramento

Neste item, teceremos algumas considerações sobre alguns processos envolvidos na alfabetização, relacionando-os com as definições de letramento, pois acreditamos que esses dois processos se completam, na perspectiva do tratamento dado à questão neste trabalho.

Conforme Soares (2003), classicamente, a aprendizagem da escrita foi concebida como o domínio de um código de transcrição. Grosso modo, a alfabetização se propunha a assegurar somente a inteligibilidade, desconsiderando a interpretabilidade e a compreensibilidade⁵, tratando os processos envolvidos como de índole periférica, tais como: discriminação visual e auditiva, coordenação motora etc.

Entretanto, para compreender o desenvolvimento da leitura e da escrita como processo de apropriação de um objeto socialmente construído e não como mera aquisição de uma técnica ou como codificação/decodificação, é necessário observar se há modos de organização estáveis e se acontecem numa certa ordem. Já sabemos, porém, que há uma série de modos de representações que precedem a representação alfabética da linguagem, como, por exemplo, a categorização postulada por Ferreiro (1999) que apresenta níveis de aprendizagem da escrita que vão do pré-silábico ao alfabético.

Faremos uma breve discussão dos níveis categorizados por Ferreiro e Teberosky (1999), objetivando ilustrar como as pesquisadoras sistematizaram as etapas de aprendizagem da língua escrita.

1-Pré-silábico

Na fase inicial deste nível, a criança não faz uma diferenciação clara entre o sistema de representação do desenho (pictográfico) e o da escrita e também não compreende

que a escrita representa a fala, o som das palavras, e não o objeto a que o nome se refere. Numa fase mais avançada deste nível, a criança já constrói outras duas hipóteses: é necessário um número mínimo de letras – entre duas e quatro – para que esteja escrito algo e é preciso um número mínimo de variedade de caracteres para que uma série de letras possa formar uma palavra.

Bélles (2001) acrescenta ainda uma hipótese ao nível pré-silábico, que foi denominada pela autora como a hipótese do ‘nome’. Esta seria uma fase bem inicial do pré-silábico, caracterizada pelo fato de a criança atribuir àquilo que 'escreve' o seu próprio nome e/ou o de seus familiares e pessoas próximas.

2-Silábico

Nesta etapa, as crianças crêem que cada emissão sonora é representada por um símbolo gráfico, ou seja, para o alfabetizando, a menor unidade sonora é a sílaba. O símbolo utilizado pela criança pode ou não ter correspondência convencional com a escrita da palavra.

No nível silábico, surge um enorme conflito no alfabetizando, pois ele supõe que cada sílaba é representada por uma representação gráfica, e isso é falso, considerando-se que a convenção social da escrita não é silábica, e sim alfabética. Há, entretanto, um enorme salto qualitativo: já está clara a relação entre a escrita e os sons da fala, podendo ser considerado este o momento em que as crianças começam a trabalhar cognitivamente com a relação entre as letras e os sons.

3-Silábico–alfabético

Neste nível, as crianças realizam produções com correspondências silábico-alfabéticas, isto é, utilizam letras para componentes intra-silábicos, mas ainda ficam alguns elementos da sílaba sem notação. Por isso, o número de letras é inferior ao número de consoantes e vogais de uma palavra com escrita convencional. Os alfabetizandos ora fazem a correspondência sílaba-letra, ora fonema-letra. Este é o momento de transição entre a escrita silábica e a alfabética.

⁵ Conforme Orlandi (1988), a inteligibilidade é compreendida como a capacidade de codificar e decodificar; a interpretabilidade, como a atribuição de sentido levando em consideração somente o contexto imediato, e a compreensibilidade como a atribuição de sentido considerando todo o contexto situacional.

4-Alfabético

Este é o nível final da aprendizagem da língua escrita, porém não devemos confundir escrita alfabética com escrita ortograficamente correta. Neste momento, já existe a compreensão da relação entre a pauta sonora e a escrita, além da identificação das sílabas nas palavras escritas.

Esclarecemos que, na descrição dos níveis de escrita, sempre nos reportamos ao alfabetizando como criança, para manter a fidelidade à pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999), uma vez que os estudos foram feitos com crianças. Entretanto, com adultos o processo é semelhante, apresentado somente as diferenças apontados por Ferreiro (1983), Fuck (1999) e Picoli (2001), cujos resultados foram apontados na seção anterior.

O resultado das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) confirma um dos aspectos da concepção de alfabetização apresentada no decorrer desta pesquisa: a aprendizagem da escrita corresponde à aprendizagem de um sistema de representação e é algo conceitual; e não à aprendizagem de um sistema de codificação e decodificação, que é uma técnica.

A partir da década de 80, com a contribuição das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, passou-se a privilegiar o modo como o alfabetizando aprende/constrói o conhecimento sobre a escrita, em detrimento da concepção de que a alfabetização se dava por meio da mera repetição e memorização das letras e das sílabas.

Conforme Ferreiro (2001a), esses níveis caracterizam-se por formas de concepção que atuam da mesma maneira que qualquer esquema assimilador: absorvendo a informação dada, deixando de lado parte da informação disponível, mas não assimilável, e introduzindo sempre um elemento interpretativo próprio (p. 10). Esse processo pode ser visto como construções originais, geralmente muito estranhas ao modo 'alfabetizado' de conceber a escrita.

Acreditamos que se a alfabetização ocorrer em um ambiente de práticas sociais, que sejam, preferencialmente, relacionadas a situações reais de uso da leitura e da escrita, ela proporcionará a formação de leitores e produtores de texto mais fluentes. Porém estas práticas não chegam passivamente aos alfabetizandos, que ao tentar compreender, transformam o

conteúdo recebido. Este é o significado profundo da noção de assimilação que Piaget colocou no âmago da sua teoria. (Ferreiro, 2001a, p. 22).

Sobre a alfabetização, especificamente de adultos, e seus 'mitos' sobre o desenvolvimento cognitivo do indivíduo e a relação com o letramento, Tfouni (1988:82) afirma que: *o termo iletrado não pode ser usado como antítese de letrado. Isto é, não existe nas sociedades modernas o letramento 'grau zero'. Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são graus de letramento (p. 82).*

Certamente esses graus de letramento de que a autora fala não são fixos para quaisquer indivíduos, mas se relacionam com as demandas comunicativas de uma dada comunidade.

Tfouni (1988) também apresenta uma distinção entre alfabetização e letramento, tendo como parâmetro a dicotomia individual versus social. Segundo a autora, a alfabetização geralmente é vista sob um dos seguintes ângulos: a- processo de aquisição individual de habilidades de leitura e escrita; b- representação de objetos diversos, de natureza diferente (leitura e escrita), sendo ambos os focos ligados à escolarização. Já o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.

Ainda a respeito da natureza diversa do letramento e da alfabetização, Soares (2000) concebe-os de forma diferente e sintetiza-os da seguinte maneira: a alfabetização como sendo a capacidade, individual, para usar tecnicamente a leitura e a escrita, ou seja, saber codificar e decodificar; ao passo que o letramento refere-se ao uso que o sujeito faz da leitura e da escrita para atender às demandas do grupo social em que está inserido. Portanto a pessoa pode ainda não escrever e ler convencionalmente, mas interagir em situações de leitura e escrita.

Soares (2000) apresenta também duas dimensões que geralmente norteiam as discussões sobre letramento: dimensão individual e dimensão social. Na primeira, leitura e escrita são concebidas como capacidades lingüísticas e psicológicas que os indivíduos possuem, desde a simples decodificação até a construção de textos complexos; já a segunda dimensão concebe o letramento como as práticas sociais de leitura e de escrita utilizadas pelos indivíduos em contextos sociais específicos, e não simplesmente um atributo unicamente pessoal.

Estas definições de letramento são pautadas pelos usos sociais da leitura e da escrita, mas ocorrem situações de letramento em contextos de oralidade, como sugerem os estudos de Kleiman (1998:181-182), que sustenta a idéia de que eventos de letramento estão presentes também em práticas orais: *em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve somente a modalidade oral, como escutar notícias no rádio, é um evento de letramento, pois o texto escrito tem marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita.*

Concordamos com Kleiman (1998) e podemos acrescentar outras situações em que os usos da escrita imbricam-se em práticas orais. Por exemplo, quando uma pessoa não-alfabetizada dita uma carta para que uma outra a escreva, é provável que a pessoa que ditou utilize léxico e sintaxe típicos da escrita, ou então quando alguém não-alfabetizado finge que está lendo e oraliza estruturas típicas dos gêneros secundários escritos. Vemos, portanto, que eventos de letramento não ocorrem envolvendo somente pessoas já alfabetizadas, de modo que o letramento adquire múltiplas funções e significados, conforme a situação em que é desenvolvido.

Kleiman (1998) afirma ainda que a família letrada constitui a agência de letramento mais eficiente para garantir o sucesso escolar. Concordamos com a autora, mas somente em se tratando de crianças, que têm praticamente todas as suas atividades acompanhadas por familiares; já para adultos não-alfabetizados, os eventos de letramento envolvem, além da família, outras esferas, como, por exemplo, trabalho, religião, lazer etc.

A respeito da relação entre escolarização, letramento e ensino dos gêneros textuais, Barbosa (2001) destaca a necessidade de considerar o conceito de letramento vinculando-o aos gêneros textuais, isto é, definir o processo de letramento como o processo de apropriação das formas genéricas ligadas, de alguma forma, à escrita.

Assim como Barbosa (2001), Maingueneau (2002:43) também se refere à apropriação dos gêneros e a denomina de competência genérica que, segundo o último seria: *a competência comunicativa e consiste essencialmente em se comportar como convêm nos múltiplos gêneros do discurso: é, antes de tudo, uma competência genérica.* O autor enfatiza ainda que a competência genérica varia de acordo com os indivíduos envolvidos. Entretanto acreditamos que ela varia não somente em função do indivíduo, e sim das práticas sócio-comunicativas presentes no grupo de que o sujeito faz parte.

Maingueneau (2002), apesar de não usar a palavra letramento, contempla um aspecto crucial para a questão que estamos discutindo: a exclusão a que estão sujeitos os indivíduos que não dominam certos gêneros textuais. Conforme as palavras do próprio autor: *numerosos locutores são desprezados porque não sabem se comunicar com facilidade em certos gêneros do discurso socialmente valorizados.*(p. 44). Não estamos querendo afirmar que todas as pessoas devem saber interagir com todos os gêneros textuais, mas o domínio de alguns gêneros é imprescindível, por exemplo, as pessoas geralmente preferem contratar um empregado doméstico que saiba escrever um bilhete ou seguir as instruções de receita culinária.

Defendemos, com base nos estudiosos já citados, que o trabalho com a alfabetização, ao priorizar os gêneros textuais mais presentes nas esferas comunicativas dos aprendizes, favorece a aprendizagem de textos que sejam de fato significativos e que, principalmente, proporcionem o acesso à leitura e à escrita, que os incluam em práticas sociais só acessíveis àqueles que têm a competência genérica, proposta por Maingueneau (2002).

Os aspectos já citados, aliados àqueles elencados por Oliveira (2001), quais sejam: a condição de não criança, a condição de excluídos da escola e a condição de membro de um grupo social definido, além da experiência que esses jovens e adultos têm com a escrita, são elementos que contribuem sobremaneira para determinar o grau de letramento desses indivíduos.

1.3 Gêneros textuais na alfabetização

Partindo de uma concepção de alfabetização como a aquisição das habilidades necessárias para fazer uso da leitura e da escrita nas diversas demandas comunicativas, acreditamos que a alfabetização deve partir de textos reais, ou seja, textos que cumprem uma função comunicativa, ou, como define Marcuschi (2002), textos empiricamente realizados e com função sócio-comunicativa bem definida, e não com aqueles inventados para alfabetizar. Em outras palavras, as atividades escolares de aprendizagem da escrita devem ter como base os gêneros textuais.

Esta idéia sustenta-se na definição bakhtiniana de gêneros textuais⁶, que considera todos os enunciados concretamente realizados e situados numa esfera comunicativa como

⁶ Aspecto aprofundado no item 2.1.

constituindo os gêneros textuais. Ora, se a aquisição da escrita é concebida como um meio de interação entre as pessoas e essa interação dá-se por meio de gêneros textuais, seria incoerente se o ensino-aprendizagem da escrita não partisse dos gêneros textuais. Qualquer alternativa seria artificial e desprezaria a função primeira da escrita, que é propiciar interação entre as pessoas.

A respeito das funções da escrita, Teberosky (2000) afirma que o primeiro propósito da escrita foi registrar e comunicar; aparecem também associados à escrita o controle social, o governo, a administração, a regulação social e os domínios notariais, religiosos, científicos e literários.

A autora define o ato de escrever como:

Uma atividade intelectual em busca de uma certa eficácia e perfeição, que se realiza por meio de um artefato gráfico-manual, impresso ou eletrônico, para registrar, comunicar, controlar ou influir sobre a conduta dos outros, que possibilita a produção e não só a reprodução, e que supõe tanto um efeito de distanciamento como uma intenção estética (Teberosky 2000:25).

Estudos como o de Teberosky (2000) postulam que, nas atividades de escrita propostas em situações escolares, sejam consideradas todas as variáveis presentes nessa definição, para que a escola abandone o enfoque que geralmente só privilegia o aspecto do 'artefato gráfico-manual, impresso ou eletrônico'.

Em se tratando da produção de texto na escola, partindo dos gêneros textuais, não podemos desprezar as contribuições de Bronckart (2003), no que se refere às condições de produção textual. O autor elenca dois grupos de fatores determinantes da produção textual: os referentes ao mundo físico e aqueles referentes ao mundo social.

No primeiro grupo aparecem os seguintes parâmetros: o lugar da produção, o momento da produção, o emissor e o receptor. Estes aspectos referem-se a um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo. Quando a produção é de um gênero oral, emissor e receptor, possivelmente⁷, na maioria das vezes encontram-se no mesmo espaço e tempo.

⁷ Usamos a expressão 'possivelmente', pois consideramos situações em que o gênero pode ser oral, mas os interlocutores podem não dividir o mesmo espaço, como por exemplo, nas conversações telefônicas, nas videoconferências, etc.

No grupo do mundo social, temos estes parâmetros: o lugar social, a posição social do emissor - enunciador, a posição social do receptor - destinatário e o objetivo. Tais itens referem-se aos aspectos de uma formação social ou, como o próprio Bronckart (2003) prefere, interação comunicativa.

É importante refletirmos sobre a carga conceitual e ideológica que está por trás das terminologias emissor/receptor e enunciador/destinatário. Enquanto o primeiro par refere-se ao agente que produz/recebe o texto; o segundo par representa o papel social assumido pelo emissor/receptor, por exemplo, aluno e professor, patrão e empregado, orientador e orientando etc.

Acerca das colocações anteriormente feitas, Bronckart (2003:95) assevera:

Enquanto um mesmo emissor pode produzir um texto, desempenhando seu papel de pai, ou de professor, ou de aluno, etc, um texto pode ser dirigido a um mesmo receptor, como pai, como vizinho, professor, etc. Feita essa distinção, é necessário reconhecer, entretanto, que a instância responsável pela produção de um texto é uma entidade única, que deve ser definida, ao mesmo tempo, de um ponto de vista físico e um ponto de vista sociosubjetivo.

Até agora construímos nossa linha argumentativa partindo da concepção de alfabetização que possibilite a aprendizagem da escrita a partir da leitura e escrita de textos funcionais, extrapolando a relação centrada apenas no código. Cumpre, então, discutir algumas concepções de texto.

Vários pesquisadores já apresentaram definições para texto, dentre os quais, podemos citar Koch e Fávero (1984), Soares (1991), Val (1999), Cayser (2001), Koch (2002), Maingueneau (2002) e Bronckart (2003).

Koch e Fávero (1984:18-19) antes mesmo de apresentarem um conceito sistemático para texto, já apresentam, sutilmente, a noção de gênero textual, embora não com essa terminologia:

A lingüística textual trabalha com textos delimitados cujo início e cujo final são determinados de um modo mais ou menos explícito. As demarcações mais evidentes são decorrentes de alterações na interação pragmática dos indivíduos que produzem ou recebem um texto. Um sermão, um diálogo, um livro constituem textos devidamente delimitados. Partindo-se do pressuposto de que os limites pragmáticos podem ser estabelecidos de acordo com a situação de comunicação, os textos - no plural - podem ser considerados como dados primários da lingüística.

Posteriormente é que Koch e Fávero (1984) sintetizam sua concepção de texto, *no sentido estrito, texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão* (p. 25).

Apesar de em passagens posteriores da obra as autoras voltarem a insistir que a definição do texto dá-se pela sua tessitura ou pelos padrões da textualidade, mais precisamente a coerência e a coesão, percebemos claramente que, embora tenha sido considerada somente a extensão pragmática, o gênero textual é que define aspectos essenciais do texto.

Soares (1991), assim como Koch e Fávero (1984), parte dos postulados de Beaugrande (1997) para formular uma definição para texto, acrescentando os aspectos discursivos e cognitivos na sua definição. Vejamos: *Estamos concebendo texto como uma unidade discursiva gerada através de processos mentais sobre os quais atuam fatores de ordem sócio-cultural, pragmática, semântica, sintática e fatores de natureza discursiva propriamente dita.* (p. 31)

Val (1999) apresenta um conceito de texto não muito diferente daquele apresentado por Koch e Fávero (1984) e Soares (1991). Conforme a autora: *pode-se definir texto ou discurso como ocorrência lingüística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sócio comunicativa, semântica e formal* (p. 03).

A autora defende que o texto, para ter tal estatuto, deve sustentar-se no seguinte tripé: unidade sociocomunicativa, unidade semântica e unidade formal. A primeira é formada pelos chamados elementos pragmáticos da textualidade, quais sejam: intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade; a segunda é a coerência; e a terceira é a coesão.

Já Cayser (2001:40) apresenta uma noção de texto bem mais ampla e baseada na semiótica textual, não contemplando somente as ocorrências verbais: *texto é todo tipo de manifestação comunicativa, independentemente das especificações do plano de expressão. Assim, igualmente são considerados textos uma charge, uma obra literária, um quadro, um anúncio publicitário, uma foto, um filme etc.*

Koch (2002:17) apresenta três conceitos para texto, os quais são definidos a partir da concepção de língua, ou seja, língua como expressão do pensamento, língua como código e

língua como instrumento de interação. Por fim, a autora apresenta o conceito que se harmoniza com a última concepção de língua:

Na concepção interacional da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que - dialogicamente - nele se constroem e são construídos.

Finalmente, Koch (2002) subscreve a definição postulada por Beaugrande⁸ a qual considera texto como um evento formado por atos lingüísticos, cognitivos e sociais. Nesta mesma obra, a autora define gênero textual, baseada nos postulados bakhtinianos que serão explicitados na próxima seção.

Maingueneau (2002) apresenta conceitos como discurso, enunciado e texto de forma bastante interligada. Para o autor, discurso se inscreve no âmbito da pragmática, ou seja, *constitui uma certa maneira de apreender a comunicação verbal* (p.52) e apresenta as seguintes características básicas: é situado além da frase, é orientado, é uma forma de ação, é interativo, é contextualizado, é assumido por um sujeito, é regido por normas e é considerado no bojo de um interdiscurso.

Já para o enunciado, Maingueneau (2002) apresenta mais de uma definição: 1- marca verbal do acontecimento que é a enunciação⁹, sendo que o tamanho do enunciado não tem nenhuma importância 2- unidade elementar da comunicação verbal; 3- seqüência verbal que forma uma unidade de comunicação completa no âmbito de determinado gênero de discurso.

Texto, por sua vez, é definido como um todo, constituindo uma totalidade coerente, isto é, produções verbais orais ou escritas, estruturadas de forma a perdurarem, a se repetirem e a circularem longe de seu contexto original. Essa definição, às vezes, nos parece um tanto confusa: se o autor considera como uma das características do texto a possibilidade de circular longe de seu contexto original, então uma conversa espontânea, assim com outros textos orais não seriam considerados texto?

⁸ BEAUGRANDE, Robert de. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and freedom access to knowledge and society*. Norwood, Alex, 1997.

⁹ Maingueneau (2002) faz uma comparação entre enunciado e enunciação como produto e ato de produzir, respectivamente

Mainueneau (2002:57), após apresentar as definições anteriormente sintetizadas, afirma que utilizará mais freqüentemente enunciado com valor de frase inscrita em contexto particular, e falaremos preferencialmente de texto quando se tratar de unidades verbais pertencentes a um gênero de discurso. Para o autor: *todo texto pertence a uma categoria de discurso, a um gênero de discurso* (p.59). Discurso corresponde ao efeito de sentido que se materializa na enunciação de um indivíduo a partir de um conjunto de elementos que condicionam a produção deste efeito: as ideologias, as enunciações anteriores, o meio social e econômico.

Bronckart (2003) apresenta, inicialmente, o conceito de texto como toda produção de linguagem oral e escrita. Posteriormente, apresenta texto como produto da atividade humana, estando relacionado às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais onde são produzidos. O autor considera, assim como Maingueneau (2002), que texto pertence a um gênero textual. É o que se lê abaixo:

(...) no decorrer deste século e, mais particularmente, a partir de Bakhtin, essa noção (a noção de gênero) tem sido progressivamente aplicada ao conjunto das produções verbais organizadas: às formas escritas usuais (artigo científico, resumo, notícia, publicidade etc.) e ao conjunto de formas textuais orais (...) Disso resulta que qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero (Bronckart, 2003:73).

Ter os gêneros textuais como o centro da aprendizagem da língua na alfabetização significa propiciar aos alunos a aprendizagem da língua escrita à luz do conhecimento historicamente produzido, da organização e desenvolvimento do pensamento e do uso eficiente da linguagem e da percepção de suas funções sociais.

É interagindo com textos que cumprem uma função sócio-comunicativa, que se aprende a compreender e a produzir tais textos. A correspondência letra-som, ou fonema-grafema, sem dúvida, é imprescindível na alfabetização, mas é apenas um dos aspectos (aquele que proporciona a capacidade de decodificação) a serem considerados na alfabetização para que se possa dominar a língua escrita.

É importante destacar também que a leitura e a escrita de textos deve ser central nas atividades, mesmo que os alunos ainda não leiam ou escrevam convencionalmente, sendo o texto o 'instrumento' para aprender a ler e a escrever.

2 GÊNEROS TEXTUAIS

2.1 Definições e posições teóricas e metodológicas

Sabemos que a conceituação e a terminologia para gênero textual (ou discursivo, ou de discurso), na literatura da área, é algo ainda em formação, apesar de ser discutida há algum tempo. Neste trabalho, partimos do conceito de gênero discursivo, apresentado por Bakhtin (2000:279)¹⁰:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal (...), mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gêneros do discurso.

A definição apresentada anteriormente é adotada, dentre os estudiosos da área no Brasil, por Meurer (2000), Araújo (2000) Barbosa (2001), Bonini (2001, 2002 e 2003), Koch (2002) Marcuschi (2002), Furnaletto (2002), Biasi-Rodrigues (2002), Antunes (2002) e Dionísio e Bezerra (2002).

Sobre a classificação para os gêneros, Bakhtin (2000) faz uma divisão dos gêneros em primários e secundários: os gêneros primários se referem ao cotidiano imediato, à situação imediata em que são produzidos e onde a atividade humana se realiza e se concretiza, após serem compreendidos por sua relação com o contexto. Caracterizam-se também pela presença física dos interlocutores, pelo espaço e tempo comuns e pela tomada imediata de turnos. Geralmente são orais, mas isso não significa que todos os gêneros orais sejam primários.

Já os gêneros secundários absorvem e transformam historicamente os gêneros primários e geralmente são produzidos em forma escrita, distanciando-se da situação imediata e cotidiana da sua produção e se referem a uma dimensão cultural mais complexa. Conforme Gomes (2002), o fato de os gêneros secundários recuperarem os gêneros primários explicita

¹⁰ A primeira edição da obra, em espanhol, data de 1979 e em português, editado pela Martins Fontes, data de 1992.

um aspecto importante da concepção de gênero: a organização do discurso em níveis. São os gêneros secundários os que mais são trabalhados em sala de aula, são também os que mais estarão presentes na análise desta pesquisa.

Ainda acerca da definição para gênero, faz-se necessário apresentar a distinção entre gênero textual e seqüência textual, pois geralmente nas atividades de escrita na escola ambos são tratados como se fossem a mesma coisa, como será verificado no capítulo da análise. Para isso, apropriamo-nos da conceituação proposta por Marcuschi (2002:22), que parte dos postulados bakhtinianos e considera que os gêneros textuais referem-se aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Em relação às seqüências textuais (denominadas por Marcuschi de tipos textuais), as discussões foram aprofundadas a partir dos estudos referentes aos gêneros textuais. Segundo o autor, as seqüências textuais são construções teóricas definidas pela natureza lingüística de sua composição, tais como aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais etc., e apresentam um número delimitado de categorias, como aquelas que Adam (1991) propôs ao apresentar cinco tipos-base de seqüência: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e conversacional-dialogal.

Modalidade retórica ou discursiva é o nome atribuído por Meurer (2000), com base em Longacre (1983 e 1992)¹¹ e Virtanen (1992)¹², às estratégias utilizadas para organizar a linguagem, às vezes, independentes das funções comunicativas associadas aos gêneros textuais específicos e são classificadas em narrativas, descritivas, argumentativas, procedimentais e exortativas. Consideramos que modalidade retórica e seqüência textual referem-se ao mesmo fenômeno, apesar de algumas pequenas diferenças quanto à classificação.

Uma das diferenças diz respeito aos tipos de seqüência. Enquanto Adam (1991) apresenta as seqüências narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e conversacional-dialogal; Meurer (2000) exclui a explicativa e a conversacional-dialogal e inclui a procedimental e a exortativa.

¹¹ LONCAGRE, Robert E. *The grammar of discourse*. New York: Plenum press. 1983.

LONCAGRE, Robert E. The discourse strategy of an appeals letter. IN. W.C. Mann & S. ^a Trompsom (orgs.) *Discourse description: diverse linguistic analysis of a fund-raison text*. Amsterdam: Jonh Benjamins, 1992, pp. 108 a 130.

¹² VIRTANEN, Eija. Issues of text typology: narrative - a 'basic' type of text? *Text*, 12, 293-310, 1992.

Optamos por utilizar neste trabalho o termo seqüência textual, que, segundo Adam (1991:9), está inspirado nos postulados baktinianos, e Adam as denomina de “unidades mínimas de generalidade”. Para o autor, essas unidades caracterizam-se por certos traços lingüísticos, mais ou menos fixos, presentes em todos os gêneros textuais.

Nesta pesquisa, optamos tanto pela concepção de Adam como pela terminologia seqüência textual, em detrimento a tipo textual (apresentado por Marcuschi) e a modalidade retórica (apresentado por Meurer), por entendermos que as palavras gênero e tipo são mais usualmente utilizadas uma pela outra, notadamente em livros didáticos, e por modalidade retórica ser uma expressão menos utilizada na literatura da área.

Nossa escolha terminológica justifica-se também porque utilizaremos a expressão 'tipo de texto' com acepção de gênero textual no questionário a ser aplicado com os alunos e alfabetizadores, pois, conforme Viana (2001) constatou, este termo é o mais usualmente utilizado em ambiente de sala de aula em turmas de 4ª de série do ensino fundamental. Supomos, pela convivência que já tivemos com alfabetizandos e alfabetizadores, que na realidade dessa pesquisa o termo tipo textual também predomine.

Ainda sobre a expressão tipo de texto, Gomes (2002:22), ao justificar a sua decisão terminológica, apresenta a seguinte definição para tal expressão:

Utilizamos o termo tipo de texto para nos remeter à noção do grupo que se constitui de vários gêneros como carta, bilhete e requerimento, que têm em comum a explicitação do destinatário, do conteúdo expresso, a remissão a um universo referencial / situacional comum entre locutor e alocutário e a indicação de um sujeito emissor.

A concepção de tipo de texto apresentada por Gomes (2002) corresponde à idéia de domínio discursivo apresentada por Marcuschi (2002). Na visão do autor, tais domínios não são textos, nem discurso, entretanto favorecem o surgimento de gêneros bastante específicos, por exemplo, o discurso acadêmico, o discurso jurídico, etc.

Marcuschi (2002), que adota a expressão gênero textual, situa-os como práticas sócio-históricas. Essa afirmação implica o fato de os gêneros poderem aparecer ou ter seu uso limitado conforme as práticas e os propósitos comunicativos vigentes na sociedade, esse fenômeno que corresponde ao postulado bakhtiniano da estabilidade relativa dos gêneros.

A delimitação teórica entre tipo textual e gênero textual e a metodologia de ensino de língua portuguesa voltada para a temática em estudo é o que Furlanetto (2002) apresenta. A pesquisadora parte da Bakhtin, mas também se fundamenta em Maingueneau (2002) ao apresentar conceitos como discurso e enunciado.

Entre os dois autores anteriormente citados, há uma divergência conceitual e terminológica : Marcuschi (2002:22) opta pelo termo gênero textual: *partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da idéia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual*. Já Furlanetto (2002), com inspiração na análise do discurso francesa, apresenta o conceito de discurso de Maingueneau e adota a terminologia gênero discursivo. Essa consideração é uma amostra da flutuação de terminologias que há na área por nós pesquisada.

Ainda sobre a conceituação e caracterização dos gêneros, não podemos esquecer das contribuições de Maingueneau (2002) que, além de serem significativas por si só, influenciaram pesquisadores brasileiros, como, por exemplo, Furlanetto (2002), anteriormente citada. Maingueneau (2002:61) apresenta a seguinte definição para gênero textual¹³: *entendemos por gêneros de discurso os dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes*.

Posteriormente Maingueneau (2002) apresenta a distinção entre gênero textual e tipo de discurso. Os tipos de discurso estão associados a setores de atividade social, por exemplo, a notícia é considerada um gênero pertencente ao tipo de discurso jornalístico. O autor acrescenta que os tipos de discurso podem estar associados a outros setores de atividade, como o lugar institucional e o estatuto dos parceiros do discurso.

O autor reflete ainda sobre a problemática da denominação a ser dada aos gêneros textuais e apóia-se em critérios diversos, como, por exemplo, tipo de conteúdo, organização textual, caráter periódico da publicação, estrutura gráfica, etc. Ao elencar tais critérios, Maingueneau (2002) coloca na mesma categoria suportes textuais - jornal - para ilustrar o critério de caráter periódico da publicação e seqüências - narrativa - para ilustrar um modo de organização textual. Percebemos aqui que houve um equívoco conceitual, pois três categorias bem distintas foram consideradas como sendo uma só: gênero textual, seqüência textual e suporte.

¹³ Lembramos **que** a terminologia utilizada por Maingueneau (2002) é gênero de discurso.

Sobre as terminologias qualificadoras de gênero, Bonini (2001) aponta três enfoques de discurso que originam ou definem os estudos sobre este assunto:

- 1- do enunciado- como caracterização do enunciado na visão bakhtiniana;*
- 2- do discurso - como materialização do discurso na visão francesa;*
- 3- do texto- como caracterização do texto, na visão anglo-saxã e em todas as vertentes teóricas dominantes na lingüística.*

Teríamos então três possíveis abordagens: gênero do enunciado, gênero do discurso e gênero textual, conforme a postura teórica assumida. Assumimos a terceira denominação pelos seguintes motivos: consideramos texto como a unidade básica da comunicação humana e é também a unidade formal da língua; texto é uma palavra bem mais utilizada em situações didáticas que enunciado ou discurso e, como defende Bonini (2001), texto pode assimilar o conceito de enunciado e tem uma tradição de estudos mais sólida.

Bonini (2001:14) também adota a expressão gênero textual, porém, afirma que *nem texto, nem enunciado e nem discurso contemplam perfeitamente a definição para gênero*. Apesar de adotar a expressão gênero textual, a melhor, segundo o autor, é enunciado, pois fornece uma explicação mais coerente para o contínuo da produção lingüística na comunicação humana; leva em consideração a subjetividade dos interactores e é mais plausível como unidade a que o gênero possa caracterizar. Apesar da consideração feita, o autor opta por gênero textual por considerar que a palavra texto pode assimilar enunciado e ter estudos mais consistentes.

Ainda com base no conceito defendido, Bonini (2001) apresenta os seguintes fenômenos: protogênero, gênero e aparatos da estruturação de protogêneros e de gêneros. O primeiro refere-se a textos do cotidiano e dependentes do contexto social imediato; os segundos são os demais textos, vinculados a uma esfera social específica e com variados graus de convencionalidade; e os últimos se subdividem em: frases expressivas (perguntas, negação, ordem, exclamação etc) e seqüências (narração, argumentação, exposição, descrição e injunção).

Supomos que os protogêneros corresponderiam aproximadamente aos gêneros primários de Bakhtin e os gêneros equivaleriam aos gêneros secundários.

Ainda a respeito das contribuições de Bonini para o estudo dos gêneros, apresentamos sua distinção de gênero textual como aparato cognitivo - enfoque intramental e gênero textual como fenômeno observável - enfoque extramental.

O autor caracteriza esses dois enfoques da seguinte maneira:

O primeiro desses enfoques (o intramental) marca o estudo a partir de sua indagação central: saber como o conhecimento sobre a identidade de texto se estrutura na memória para servir ao processamento da linguagem. É uma visão que se atém ao processo da linguagem. O segundo enfoque (o extramental) parte do corpus de linguagem para saber o que caracteriza os textos como fatos lingüísticos. Buscam as leis de funcionamento do fenômeno e, em alguns estudos, estabelecem classificações.(Bonini, 2002:40)

2.2 Os gêneros textuais na sala de aula

Ao pensar na aquisição da escrita como um processo que deve necessariamente considerar que a comunicação verbal se dá por meio dos gêneros textuais, temos como consequência um desdobramento já previsto por Schneuwly e Dolz (1999), para quem o gênero deixa de ser apenas um instrumento de comunicação, na medida em que é tido como um objeto de ensino e inserido numa situação de produção muito diferente daquela que determina a adoção do gênero em contextos sociais extra-escolares. Portanto é inevitável uma situação em parte ficcional, embora as formas de lidar com tal situação não deixem de ser múltiplas, bem como seus resultados.

Schneuwly e Dolz (1999) apresentam três dimensões que geralmente permeiam as atividades docentes referentes ao tratamento dado aos gêneros textuais na escola:

- Desaparecimento da comunicação: o gênero torna-se apenas uma forma lingüística, objetivando-se somente o domínio de sua estrutura, sendo o gênero expressão do pensamento e completamente desprovido de seu caráter comunicativo. As atividades de produção de texto são vistas como meras atividades para exercitar a escrita;
- A escola como lugar de comunicação: a escola é concebida como lugar de comunicação e as situações comunicativas da escola são vistas como gêneros funcionais. Mas esses gêneros não são relacionados a outros similares que ocorram em outras esferas comunicativas e nem descritos ou trabalhados sistematicamente na escola;

O gênero nasce naturalmente da situação (...). Aprende-se a escrever escrevendo, numa progressão que é, ela também, concebida como natural, constituindo-se segundo uma lógica que depende tão-somente do processo interno de desenvolvimento. (Schneuwly e Dolz 1999: 09)

- A negação da escola como lugar específico de comunicação: para este enfoque, os gêneros são concebidos como práticas de linguagem que, desconsiderando uma transposição didática, pudessem entrar como tais na escola. Essa concepção acarreta o fato de se desconsiderar a escola como esfera comunicativa que tem por objetivo principal propiciar a aprendizagem dos conhecimentos sistematizados.

Para uma melhor compreensão dessas questões, necessário se faz conhecermos as três dimensões caracterizadoras dos gêneros, apresentadas por Schneuwly e Dolz (1999: 07).

- 1- *os conteúdos e conhecimentos que se tornam dizíveis através deles;*
- 2- *os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelo texto, reconhecidos como pertencentes ao gênero;*
- 3- *as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente da posição enunciativa do enunciados e dos conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.*

Podemos perceber uma certa correspondência entre estas três dimensões e os aspectos já apresentados por Bakhtin (2000), principalmente os itens 1 e 3 com os itens a e c, respectivamente, quais sejam: a- seleção dos temas, b- escolha dos recursos estilísticos e c- formas de organização textual.

Um aspecto não contemplado por Schneuwly e Dolz (1999) é concerne aos critérios utilizados quando da seleção dos gêneros que serão trabalhados na escola. Outro aspecto de cuja falta nos ressentimos é referente às esferas comunicativas de circulação dos gêneros. A respeito da relevância da esfera comunicativa, Bakhtin (2000:279) enfatiza: *todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua.*

Esses dois itens são de grande importância em se tratando de alfabetização de adultos, assim como para qualquer outro grupo de educandos, pois ao se propor atividades de produção de gêneros textuais é necessário considerar alguns aspectos como, por exemplo, os

interesses, vivências, esferas comunicativas, conhecimentos prévios e conhecimentos da língua escrita desse alunado.

Ainda acerca da seleção de gêneros a serem trabalhados na escola, além das peculiaridades anteriormente apontadas, Bonini (2001:20) elenca alguns princípios que deveriam nortear a ação docente. Quanto à aprendizagem dos alunos, o trabalho com os gêneros deve:

- 1. possibilitar a construção de uma ação de linguagem até certo ponto condizente com a sua realidade e com seus objetivos pessoais;*
- 2. propiciar uma comparação entre os recursos de linguagem que já usa e os que estão sendo aprendidos, de modo a ampliar-lhe o conjunto de experiências com a linguagem;*
- 3. estarem minimamente adequados as suas possibilidades de apreensão, suas vivências, gostos e grau de maturidade.*

Assim, tendo como parâmetro os princípios acima, os textos a serem utilizados nas atividades de produção de texto devem favorecer uma participação social efetiva, contemplar uma progressão na complexidade da estrutura dos textos, considerar a experiência de vida e os interesses dos alunos.

Apesar de Bonini (2001) defender, em suas pesquisas, um enfoque intramental dos gêneros, muitas das considerações feitas pelo pesquisador são de grande importância para uma pesquisa como esta, que transita pelos dois enfoques e tem uma interface com o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais na escola.

Contrastando com a proposta de Bonini (2001), Reinaldo (2001:97), ao analisar livros didáticos de língua portuguesa, verificou as seguintes tendências metodológicas:

- 1- adoção de tipologia da base clássica como referência central para a progressão no domínio da escrita¹⁴;*
- 2- não distinção teórica entre o enfoque centrado na seqüência textual e o enfoque centrado no gênero textual;*

¹⁴ Entenda-se por tipologia de base clássica a tríade narração, descrição e dissertação.

3- ausência da denominação ou denominação inusitada do tipo de texto a ser criado;

4- apelo excessivo à criatividade traduzida na preferência pelo texto literário como objeto de produção.

No primeiro e segundo itens citados por Reinaldo (2001), focaliza-se a estrutura textual por meio das seqüências textuais, que podem figurar nos mais diversos gêneros textuais. Esse fato pode provocar o surgimento do 'gênero redação escolar', o qual não tem existência fora das paredes escolares e não propicia interação social nenhuma, a não ser, é claro, a interação professor-aluno durante a execução da atividade. Corresponde ao que Schneuwly e Dolz (1999) classificaram como desaparecimento da comunicação.

No terceiro item, a autora trata do encaminhamento metodológico, sugerindo que os autores de livros didáticos, além de artificializarem a língua, tratam o texto como pretexto para a exploração de algum aspecto da gramática ¹⁵.

O item anteriormente comentado trata também da denominação dada aos gêneros textuais, a respeito disso, Barbosa (2001:118) expõe a dificuldade na designação de alguns gêneros:

Consideramos que, como princípio, deve-se eleger as denominações mais próximas da forma como elas circulam socialmente, desde que isso não implique em nenhuma contradição de princípio, como é o caso de nomear certa espécie de texto como sendo explicativo, denominação esta que abarca diferentes gêneros e que, na verdade, é própria de uma tipologia textual.

Barbosa (2001) propõe ainda que a sugestão dos gêneros a serem trabalhados, mesmo que sejam esses de nomeação não definida, estejam relacionados às suas esferas de circulação, por exemplo, na esfera de circulação da imprensa estariam a notícia, reportagem, carta de leitor, editorial, artigo de opinião, charge, crônica jornalística, resenha crítica, tirinha, entrevista, classificados, anúncios, etc.

No item quatro, a autora aponta mais uma atitude de concepção da língua como código e como modelo a ser seguido, retirando-lhe seu caráter de prática social. Além desse aspecto, vem aquela falsa idéia de que a escrita de texto é um dom, fruto de 'misteriosa inspiração'.

¹⁵ Vejamos um exemplo: "Escreva um texto sobre animais, utilizando conjunções coordenativas e subordinativas. Sublinhe-as e explique o sentido da cada uma no seu texto". (Reinaldo 2001, p. 99)

Barbosa (2001) destaca, ainda, o desrespeito aos interesses e vivências dos alunos, ou seja, os alunos podem conceber o texto literário como muito interessante para leitura e apreciação, mas não para a produção, além da dificuldade que podem apresentar ao tentar produzir gêneros textuais literários, dadas as particularidades da linguagem e da construção de tal tipo texto.

A tendência metodológica verificada por Reinaldo (2001) não está presente somente no material didático. Viana (2001) faz uma reflexão curiosa sobre um fenômeno observado nas escolas por ela pesquisadas: os professores não utilizam mais a terminologia redação, que seria um termo portador de uma concepção de língua como código autônomo e representação do mundo, que vê o texto como um produto acabado. Tal terminologia também não mais está presente nas propostas curriculares. Esta foi substituída por produção de textos, expressão carregada de uma ideologia de escrita como uma atividade de natureza social, histórica e cognitiva e de texto como um evento discursivo e em processo. Entretanto, a mudança ocorre somente no campo da terminologia adotada, pois as práticas docentes analisadas geralmente ainda concebem língua como expressão do pensamento e produção de texto na escola como mera atividade para exercitar a escrita.

Acerca da relação entre a diversidade de gêneros textuais e o ensino, os artigos presentes em Dionísio e Bezerra (2002) analisam, explicam e sistematizam conceitos saídos da academia referentes aos diversos gêneros de textos e, o que consideramos mais importante, muitas vezes apontam caminhos para a escola potencializar estes conhecimentos nas práticas docentes. Por exemplo, Reinaldo (2002:92) 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.*

Também a respeito de atividades de escrita em livros didáticos, Carmagnani (1999) constatou que as atividades de escrita presentes no material por ela analisado limitavam-se a cópias, reprodução, reescritura e outras que partem de modelos preestabelecidos. Essas atividades não possibilitam que os alunos saiam da condição de reproduzidor para a de autor.

Enfatizando a relevância do trabalho com a língua portuguesa a partir dos gêneros textuais, Meurer (2000:154) assevera:

No Brasil, uma abordagem baseada em estudos sobre gêneros textuais poderá trazer importantes avanços para questões tanto em termos de ensino como de

pesquisa sobre os usos atuais da linguagem. O conhecimento gerado a partir de tal abordagem poderá propiciar a professores e estudantes brasileiros uma formação mais realista para o exercício da cidadania do que as propostas anteriores de ensino de língua, como as abordagens baseadas na gramática, coesão, coerência e modalidades tradicionais de organização retórica.

Araújo (2000), com base na interpretação que faz de Swales (1984 e 1990)¹⁶, afirma que a análise de gêneros torna os alunos leitores mais críticos e mais perceptivos em seus próprios textos. Acrescenta ainda que o estudo sistemático de gêneros textuais explicita a protipicidade dos gêneros, bem como as variações que podem ocorrer em função do propósito, do tópico, da audiência-alvo e do canal de comunicação.

A autora postula que uma boa alternativa para o ensino das convenções textuais é partir do modelo de análise de gêneros proposta por Swales. Para tanto, a autora expõe o modelo de análise do pesquisador, que mostraremos sinteticamente a seguir: o modelo de análise textual de Swales considera a classificação de partes constitutivas de todos os gêneros. As unidades de análise são os movimentos retóricos (*rhetorical moves*) e os estágios (*steps*). Os primeiros seriam as unidades esquemáticas da informação, tendo características estruturais específicas e funções claramente definidas; ao passo que os segundos seriam unidades menores que se combinam para constituir os movimentos retóricos. Swales (obra citada) defende que, por meio de seu modelo de análise, podemos encontrar uma espécie de protótipo de gêneros textuais.

A forma como as novas teorias sobre o ensino da língua, especificamente a concepção de gênero, chega até o professor através de materiais de formação em serviço é a preocupação central de Biasi-Rodrigues (2002). A autora localiza 'furos' teóricos em texto de fundamentação dos professores de língua portuguesa, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo.

Biasi-Rodrigues (2002) também enfoca o tratamento dado aos gêneros nos livros didáticos de ensino fundamental de 3º e 4º ciclos e constata que as propostas de produção de texto contemplam uma grande variedade de gêneros textuais. No entanto, as atividades propostas não atingem as condições de produção do gênero, seu propósito comunicativo, entre outros aspectos. Este mesmo estudo mostra a existência de livros didáticos que fazem ainda

¹⁶ SWALES, J. Research into the structures on introductions to journal articles and its application to the teaching of academic writing. *ELT documents 117 - common ground: shared interest in ESP and communication studies*, 77-86, 1984.

SWALES, J. *Genre analysis: English in academic and research setting*. Cambridge: Cambridge: University Press, 1990.

uma confusão terminológica entre gênero e seqüência ou tipo textual nas atividades de escrita que são propostas aos alunos, que também é um dos aspectos que Reinaldo (2001) verificou.

Soares (1999) discute a maneira com a escrita de textos é feita na escola, objetivando discutir como se dá o espaço para consideração dos gêneros textuais, desde a interação verbal espontânea aos modos de referência a um contexto lingüisticamente criado.

A autora observa, em pesquisa realizada junto a professoras do ensino fundamental e médio, que geralmente a estratégia utilizada para trabalhar com textos ainda adota situações desvinculadas das situações de comunicação vivenciadas pelo aprendiz. Conforme Soares (1999:25):

Constata-se que nem sempre se consideram os parâmetros situacionais que condicionam a escolha de um gênero. Na escola, o aluno se restringe, de fato, à realização de atividades de transcrição, reprodução e decalque, tarefas em que não se exercita a autoria e a criação de textos.

Soares (1999) observa, ainda, aspectos mais gerais do ensino da escrita na escola. Faz algumas reflexões sobre o livro didático e percebe que surgem problemas de outra ordem e talvez mais periféricos, como, por exemplo, aspectos referentes ao fato de o livro didático configurar-se como um suporte e não como um gênero textual. Geralmente os dois conceitos podem confundir-se ou até mesmo serem tomados como sinônimos.

Acerca dessa problemática, muito pouco foi pesquisado. Bezerra (2003) traz uma instigadora discussão, fazendo a análise de livros didáticos de língua portuguesa (5ª a 8ª série) e de livros acadêmicos enquanto suportes de gêneros textuais.

Para melhor compreendermos esta questão, iremos inicialmente apresentar o conceito de suporte, conforme Marcushi (*apud* Bezerra 2003): *suporte está relacionado com a idéia de portador de texto, entendido como um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação de gênero materializado como texto.*(p.02).

Bezerra (2003) categoriza os gêneros presentes em livros em dois grupos: gêneros introdutórios e gêneros fim. No primeiro grupo, estariam as orelhas, quarta capa (apresentação/sinopse) e páginas iniciais (apresentação, dedicatória e agradecimentos); já no segundo estariam todos os gêneros a serem explorados nas atividades de ensino (contos, crônicas, cartum, verbete de dicionário, anúncio publicitário etc), ou seja, os gêneros

'transportados'. Neste último grupo, o autor considera ainda os gêneros didáticos¹⁷ (exercícios, glossários didáticos, instruções didáticas e questionários).

Acerca dos gêneros transportados, que é o grupo mais relevante para o presente estudo, nos vem o seguinte questionamento: partindo da concepção de gênero textual ora apresentada, que os considera como práticas sócio comunicativas, ao se trabalhar os gêneros textuais fora de suas realizações comunicativas, como, por exemplo na maioria das atividades de escrita do livro didático, a função comunicativa não ficaria bastante desfigurada? Este questionamento também está presente em Schneuwly e Dolz (1999), anteriormente citados, e Costa (1999:06), para quem:

A escola tenta então ensinar textos: os gêneros não-escolares¹⁸(...). Mas essa tese é parcialmente falsa, pois, na verdade, essa produção de texto é puro exercício escolar de escrita. Por exemplo, a reportagem que se escreve não vai ser publicada necessariamente em um jornal da cidade ou em um outro qualquer; a carta que se escreve não possui um destinatário real como quando se escreve na vida real.

Já Barbosa (2001:212), tratando da relação entre o livro didático como gênero textual ou como suporte, faz a seguinte reflexão:

levando em conta esse processo de cristalização (no sentido de que o livro didático geralmente estabelece, determina, define as aulas e ocupa seu lugar), poderíamos até considerar o livro didático como constituindo um gênero (...). Seu conteúdo temático seria os tópicos estabelecidos para o ensino. A divisão em séries, áreas, lições e em seções (compreensão de texto, gramática, produção de texto) constituiriam sua forma composicional. O tom imperativo, a estrutura pergunta / resposta, entrecortada por trechos expositivos, seriam marcas de seu estilo.

Acreditamos que a concepção do livro didático como um suporte para gêneros textuais diversos seja mais coerente com o estudo que estamos fazendo, portanto a concepção apresentada por Bezerra (2003) norteará esta pesquisa.

Acerca de estudos referentes à avaliação do livro didático, é praticamente consensual que houve uma melhoria significativa após o Ministério da Educação e Cultura - MEC – instituir, em 1993, por meio da Fundação de Assistência ao Educando, uma comissão

¹⁷ Conforme Gomes (2003:11), gêneros do discurso didático são realmente a finalidade última a que se dedica o livro didático, estando voltados essencialmente para a fixação de conteúdos gramaticais e, com menor intensidade, para práticas de leitura e escrita e exercícios relacionados com a oralidade.

¹⁸ A terminologia texto escolar e texto não-escolar foi apresentada por Schneuwly e Dolz (1999), sendo os primeiros aqueles que a escola usa em suas diversas interações comunicativas e aqueles que são ensinados na

para definir critérios de avaliação do livro didático e, em 1996, implementar o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, cujo objetivo é avaliar, partindo dos critérios predeterminados, o livro didático destinado ao uso no Ensino Fundamental. Há, porém, divergências quanto aos benefícios do trabalho desenvolvido pelo PNLD. Souza (1999), por exemplo, avalia que o fato de o MEC avaliar e classificar os livros didáticos pode ocultar gestos de censura.

Uma das inquietações que motivaram esta pesquisa foi o fato de não haver ainda nenhuma avaliação institucional dos livros destinados à educação de jovens e adultos, neste caso específico, à alfabetização. E o que nos preocupa mais é que, mesmo havendo o PNLD para os livros destinados ao ensino fundamental de educandos de 7 a 14 anos, há problemas de muitas espécies nesses livros. Assim, o que dizer dos livros de EJA, que não passam por avaliação alguma?

Barbosa (2001) aponta uma situação bastante paradoxal acerca do livro didático: enquanto documentos oficiais (LDB, PCNs e diretrizes curriculares nacionais) apontam para a necessidade de mudanças no que se refere à organização e à metodologia de ensino (organização em ciclos, progressão continuada, projetos interdisciplinares etc), o próprio governo alimenta o PNLD que, nos seus critérios de avaliação¹⁹, pode perpetuar uma concepção de ensino oposta àquelas postuladas pelos documentos oficiais anteriormente citados.

Freitag (1989:32) também questiona algumas implicações que podem ter sido ocasionadas pela forma como é conduzida a política do livro didático:

O livro didático brasileiro adquire, no decorrer da definição das políticas públicas, uma função que não lhe é atribuída em outros países do mundo: sua destinação quase exclusiva passa a ser a criança carente de recursos ou, segundo a linguagem também usada, oriunda de classes populares e de baixa renda.

É importante esclarecer que as observações da autora enquadram-se somente para o livro didático utilizado nas escolas públicas, cujo alunado é composto geralmente por crianças de famílias de baixo poder aquisitivo.

escola, ou seja, são objetos dos conteúdos de ensino; e os segundos são textos autênticos e que circulam fora da escola.

¹⁹ Conforme o guia de livros didáticos 2000/2001, são estabelecidos os seguintes critérios de avaliação do livro didático: conceitos e informações básicas incorretas, incorreção e inadequação metodológicas e prejuízo à construção da cidadania - critérios eliminatórios; e aspectos gráficos-editoriais, manual do professor ou orientação ao professor com critérios classificatórios.

Molina (1988), em sua pesquisa sobre a aprendizagem a partir da leitura de textos do livro didático, também se mostra preocupada com o papel que o livro didático vem assumindo e enfatiza categoricamente que este deve ser visto com um meio, assim como qualquer outro, para mediar o processo de ensino-aprendizagem e nunca como um fim em si mesmo ou como único recurso didático utilizado pelos professores.

Assim como Molina (1988), também Monteiro (1995) e Vóvio (2001) reconhecem a imperiosa utilidade do livro didático, entretanto, mais importante ainda, é a qualidade na sua elaboração e no seu uso. E a ele não devem ser atribuídas funções que não lhe cabem, tais como substituir uma proposta curricular ou ser o único norteador de atividades e conteúdos.

Ainda sobre as funções comumente atribuídas ao livro didático, Rocha (2001:14) comenta:

O livro didático vem assumindo, especialmente nas três últimas décadas, e de forma cada vez mais acentuada, o papel antes atribuído ao professor. Deixa de ser um instrumento auxiliar do processo de ensino aprendizagem e passa a representar um modelo-padrão de ensino.

Em relação à educação de jovens e adultos, é ainda mais provável que grande parte da ação docente seja norteadada pelo livro didático, pois normalmente as instituições formadoras de professores atuam tendo como virtuais alunos aqueles matriculados no 'ensino regular', ou seja, os que estão na faixa etária de 7 a 14 anos de idade (ensino fundamental). E os professores, ao se depararem com uma turma de jovens e adultos em processo de alfabetização, tendem a ficar confusos em relação à escolha da metodologia de ensino, bem como quanto à seleção de conteúdos a serem priorizados e terminam por seguir somente aquilo que já está pronto, que é o livro didático.

Massini-Cagliari (2001), apesar de ter feito sua pesquisa com material didático direcionado a crianças, contribuirá com a discussão ora realizada. A autora faz uma breve explanação acerca de alguns conceitos da lingüística geral e, após isso, adentra pelos caminhos da Sociolingüística para explicar os fenômenos de variação no processo de alfabetização. Aspecto bastante interessante nesse item foi a seguinte reflexão sobre a inter-relação entre os lingüistas e os alfabetizadores:

pode-se dizer que a interação entre profissionais da lingüística e profissionais da alfabetização (principalmente aqueles que efetivamente estão em sala de aula) é uma via de mão-dupla, no sentido em que muitos dos conhecimentos construídos

pela lingüística podem ser úteis na sala de aula, mas também muitos fatos que ocorrem nas manifestações lingüísticas de interação professor-aluno podem servir para ajudar a elucidar questões a respeito da própria estrutura da língua. (Massini-Cagliari 2001:14)

A autora aponta a enorme importância de a escola trabalhar a leitura e a produção de gêneros textuais escritos diversificados e funcionais, mas entendemos que também é importante que os autores de livros didáticos tenham clareza de que há textos que os alunos devem aprender a produzir e que há outros que os alunos devem aprender a compreender. Por exemplo, em se tratando de jovens e adultos, é muito importante que eles saibam interpretar e localizar informações em um boleto bancário ou numa conta de energia, mas não há necessidade de saber produzi-los.

Também referente a atividades de compreensão de texto em livros didáticos, Silva e Bezerra (2002) constataram que não é suficiente trabalhar somente a diversidade textual, como a maioria dos livros analisados o faz. Para as autoras, o essencial é geralmente esquecido, como por exemplo, a função que o autor atribui ao texto, o leitor específico, as condições de produção, a possibilidade de manipulação das características de determinados gêneros, dentre outros.

Consideramos, então, que um processo de alfabetização, pautado numa concepção de língua como interação e que se proponha a propiciar a aprendizagem da língua escrita partindo dos gêneros textuais em situações comunicativas de uso efetivo da leitura e da escrita, tende a formar leitores e produtores de texto mais eficientes.

É à luz das discussões feitas neste capítulo sobre concepções de alfabetização, língua escrita e texto, bem como sobre as questões conceituais e terminológicas envolvendo gêneros textuais e o tratamento dado aos gêneros textuais na escola que faremos a análise do *corpus* desta pesquisa.

No capítulo seguinte, apresentamos os encaminhamentos metodológicos que nortearam este estudo. Contextualizamos o universo pesquisado, caracterizamos os elementos da pesquisa e descrevemos os procedimentos de análise.

2

METODOLOGIA

Neste capítulo iremos explicitar o universo pesquisado, de onde foram extraídos os dados analisados e os procedimentos metodológicos utilizados para que a análise fosse efetuada.

2.1 Contextualização da pesquisa

Os sujeitos entrevistados nesta pesquisa fazem parte do Projeto Ler Para Viver, que existe há 10 anos e atende a jovens e adultos não alfabetizados das zonas urbana e rural de Teresina. Atualmente existem 40 turmas na zona rural e 20 na zona urbana. As salas de aula funcionam em sua maioria nas escolas municipais, mas onde não há espaço disponível em escolas é viabilizado um espaço alternativo, como, por exemplo, associações de moradores, igrejas, creches etc. Cada turma tem duração de um ano letivo, correspondendo a aproximadamente oito meses.

O Projeto Ler Para Viver é fruto de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina e a Universidade Federal do Piauí. Esta assume a seleção e a formação dos alfabetizadores e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura se encarrega de toda a parte administrativa e financeira do Projeto, além de fazer também o acompanhamento pedagógico às turmas de alfabetização.

Os alfabetizadores do Projeto Ler Para Viver são quase todos alunos dos cursos de Pedagogia e Letras da Universidade Federal do Piauí. Somente na zona rural e nos lugares de difícil acesso é que são aceitos para atuar como alfabetizadores outros que não os universitários. Os alfabetizadores não têm vínculo empregatício com a Prefeitura, são todos estagiários, ligados a uma cooperativa prestadora de serviços educacionais.

O livro didático analisado é o único utilizado no projeto Ler Para Viver e é também o livro utilizado em programas de abrangência nacional, como o programa Alfabetização Solidária. Mas existem outros livros direcionados à alfabetização de jovens e adultos, que não serão considerados nesta pesquisa.

Quanto à proposta curricular analisada, elegemos a que foi editada pelo Ministério da Educação, uma vez que também é utilizada pela Secretaria Municipal de Educação de

Teresina. A proposta curricular ora analisada refere-se ao primeiro segmento do ensino fundamental, incluindo a alfabetização ou, nas palavras dos próprios autores, *as orientações curriculares aqui apresentadas referem-se à alfabetização e pós-alfabetização, cujo conteúdo refere-se às quatro primeiras séries do ensino fundamental* (p. 14).

A primeira versão da proposta curricular para educação de jovens e adultos - 1º segmento- foi editada em 1996 e, segundo seus autores, após ampla consulta a educadores e técnicos da educação. A edição consultada é a quarta (2001), a última publicada.

A proposta curricular analisada foi elaborada pelo mesmo grupo de educadores que elaborou a coleção de livros didáticos para educação de jovens e adultos 'Viver, aprender', cujo volume 1 será também objeto de análise na presente pesquisa.

2.1.1. Caracterização da amostra

Trabalhamos com um *corpus* composto de uma proposta curricular para educação de jovens e adultos, um livro didático de alfabetização destinado a jovens e a adultos, Viver, aprender, o respectivo manual do professor e com questionários aplicados junto a 19 alfabetizadores (aqueles que atuam na zona urbana) e com nove alfabetizandos, matriculados em três salas de aula da zona urbana.

Os alfabetizadores selecionados para o estudo nesta pesquisa foram os que atuam na zona urbana. Restringimos o nosso universo à zona urbana por questão de tempo e facilidade de acesso.

Nos quadros a seguir apresentamos algumas características referentes às turmas dos alunos pesquisados da amostra. O quadro 1 apresenta uma caracterização das turmas onde os alunos estão matriculados.

QUADRO 1 - Caracterização das turmas onde os alunos estão matriculados

TURMAS	LOCALIZAÇÃO	TURNO	NUMERO DE ALUNOS	SEXO		FAIXA ETÁRIA
				M	F	
A	Zona norte – Bairro Marquês	noite	20	07	13	25 - 59

B	Zona sul – Bairro Promorar	noite	23	11	12	27 – 65
C	Zona sul – Bairro Redenção	noite	17	07	10	26 - 63

No quadro 2, são apresentadas algumas características dos professores dos alunos pesquisados, correspondentes às turmas A,B e C.

QUADRO 2 - Caracterização dos professores dos alunos pesquisados

Alfabetizador	Formação	Tempo de experiência com alfabetização
A	Letras - 7º período	4 anos
B	Pedagogia - 5º período	1º ano
C	Pedagogia - 4º período	1º ano

A respeito da profissão, quase todas as alunas, com exceção de duas (uma é costureira e a outra zeladora de escola), não exercem nenhuma outra profissão a não ser cuidar dos afazeres domésticos; já os homens, todos trabalham fora de casa, sendo que somente dois têm emprego (um faz serviços gerais numa loja de material de construção e outro é auxiliar de oficina mecânica); os demais vivem no mercado informal, como, por exemplo, vigiando carros e trabalhando eventualmente na construção civil.

A respeito da escolarização, somente 20% nunca haviam freqüentado a escola. Os demais já estudaram, sendo que quase 70% já haviam passado por turmas de educação de jovens e adultos, mas não foram alfabetizados. Um aluno já havia estudado por três anos e ainda assim se auto-avaliou como não alfabetizado. Somente 20% deles tinham estudado quando criança.

2.2. Aspectos a serem analisados

2.2.1. Material impresso: proposta curricular, manual do professor e livro didático.

O primeiro passo desta etapa consistiu na análise da proposta curricular, em que tratamos somente do item referente à língua portuguesa/ bloco de conteúdos e objetivos didáticos/ leitura e escrita de textos. Discutimos a concepção de língua, de alfabetização e de gêneros textuais, a terminologia para designar gêneros textuais e outros conceitos a eles ligados, como suporte e seqüência.

A segunda etapa foi a análise do manual do professor do livro estudado. Observamos a concepção de gênero textual, a orientação dada ao professor para o trabalho com os gêneros textuais, a terminologia utilizada para designar gêneros textuais e para designar os exemplares de gêneros textuais presentes no livro.

A terceira etapa teve como objeto a análise do livro didático. Nesse momento nos detivemos na análise das propostas de produção de texto e nos exemplares de gêneros textuais apresentados aos alunos. O enfoque foi dado aos itens referentes à concepção de alfabetização de língua escrita e de gênero textual subjacentes às atividades de produção de texto, à quantidade de propostas de produção de texto, à classificação do gênero, à quantidade de cada gênero nos livros analisados e à funcionalidade dos gêneros propostos para o processo de letramento. Ao final da análise foram comparados os dados encontrados no livro didático, no manual do professor e na proposta curricular para verificar a harmonia entre os três instrumentos.

2.2.2. Questionários

2.2.2.1. Alfabetizadores

O primeiro contato com os alfabetizadores aconteceu dia 12/05/2003, em um dos encontros quinzenais destinados a estudos e planejamentos.

A abordagem foi iniciada com a apresentação da pesquisadora e esclarecimentos sobre a pesquisa a ser realizada; dando ênfase à relevância das informações a serem passadas por eles e a importância da precisão e veracidade dessas informações.

Todos os alfabetizadores presentes responderam ao questionário, mas somente serão considerados aqueles que atuam na zona urbana.

No questionário aplicado aos alfabetizadores, consideramos relevante focar aspectos como: formação, experiência com alfabetização de adultos, o trabalho com produção de texto via livro didático e extra livro didático, avaliação das atividades de produção de texto propostas no livro didático, quais gêneros textuais eles mais solicitam que os alfabetizandos produzam e os critérios utilizados ao propor uma atividade de produção de texto.

Após o contato com o grupo de todos os alfabetizadores, sorteamos três salas de aula, onde iríamos conversar mais detalhadamente com o alfabetizador e aplicar questionário aos alunos.

A abordagem feita aos alfabetizadores sorteados foi inicialmente informal, para falar da pesquisa e consultá-los sobre a disponibilidade e o interesse para compor a amostra da pesquisa. O passo seguinte foi ir à sala de aula do alfabetizador para aplicar o questionário. Escolhemos fazer a aplicação no próprio local de trabalho do alfabetizador para evitar algum desconforto e também para possibilitar maior contato com os alfabetizandos, já que o próximo passo seria entrevistá-los.

Ao conversarmos com os alfabetizadores, entregamos inicialmente uma cópia do questionário e discutimos com eles as perguntas formuladas. Nesse momento em que eles ainda não estavam escrevendo, e nós apenas discutíamos, já íamos anotando suas observações que considerávamos relevantes. Após essa discussão, era dado o tempo que o alfabetizador necessitasse para responder às questões, oportunidade em que ficávamos à sua disposição para esclarecer alguma eventual dúvida.

2.2.2.2. Alunos

No questionário aplicado aos alfabetizandos, indagamos sobre o tipo de trabalho deles, se tinham ou não frequentado a escola e por quanto tempo, quais os gêneros textuais mais presentes nas esferas comunicativas em que circulam, que gêneros textuais eles gostariam de aprender a escrever, a relevância dos gêneros textuais ensinados na escola e a harmonia entre os gêneros textuais ensinados na escola e aqueles que eles têm interesse em aprender.

O critério utilizado para incluir o alfabetizando na amostra foi somente seu interesse. Informamos que estávamos lá dando continuidade a um trabalho já iniciado com o questionário aplicado junto ao professor deles dias antes. Depois demos uma explicação a respeito do que a pesquisa tratava e da importância da participação deles, da ética da pesquisa, do sigilo das informações etc. Depois disso, pedíamos que quem tivesse interesse se manifestasse, havendo a participação de todos.

O questionário aplicado com os alfabetizandos aconteceu individualmente em um lugar reservado. Para tanto, líamos as perguntas do questionário, procurávamos manter o máximo de informalidade possível, para que ficassem bem à vontade. Levamos também alguns exemplares de textos pertencentes a gêneros textuais distintos para que ficasse mais fácil sua identificação pelo alfabetizando. À medida que o sujeito ia falando, anotávamos os aspectos mais relevantes para nossa pesquisa.

O quadro abaixo relaciona os procedimentos metodológicos aos objetivos que pretendemos atingir na pesquisa.

QUADRO 3 - Relação entre os objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos.

OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
1. Analisar a concepção de língua, de alfabetização, de texto e de gênero textual presentes na proposta curricular, no manual do professor e no livro didático de alfabetização de jovens e adultos.	1. Análise da proposta curricular de EJA, do livro didático e do manual do professor.
2. Confrontar o tratamento dado aos gêneros textuais na proposta curricular e no manual do professor com o livro didático do aluno.	2. Análise da proposta curricular de EJA, do livro didático e do manual do professor.
3. Verificar o tratamento dado pelos	3. Análise do questionário aplicado junto

alfabetizadores ao trabalho com os gêneros textuais.	aos alfabetizadores.
4. Verificar a satisfação dos alfabetizadores com as atividades de produção de texto do livro didático.	4. Análise do questionário aplicado junto aos alfabetizadores.
5. Identificar os gêneros textuais que mais circulam nas esferas comunicativas dos alfabetizandos e as expectativas de aprendizagem dos mesmos.	5. Análise do questionário aplicados junto aos alfabetizandos.
6. Confrontar os gêneros solicitados em sala de aula com aqueles presentes nas esferas comunicativas dos alfabetizandos.	6. Discussão dos resultados obtidos nas etapas anteriormente realizadas.

3

GÊNEROS TEXTUAIS NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ANÁLISE DAS PROPOSTAS E DAS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS

3.1. Concepções de língua e de alfabetização

Neste tópico, serão discutidas, conforme a nossa leitura, as concepções de língua escrita e de alfabetização da proposta curricular para educação de jovens e adultos, do livro de alfabetização de jovens e adultos *Viver, aprender* e seu respectivo manual do professor.

Iniciaremos com a análise da proposta curricular. A clareza de que a língua escrita deve cumprir um propósito comunicativo, como elemento mediador de um processo interativo, não está presente em algumas situações na proposta curricular para educação de jovens e adultos. Isso pode ser constatado já no primeiro item do quadro do anexo 1: quando os autores elencam os objetivos didáticos para o trabalho com listas, por exemplo, a função comunicativa é completamente esquecida. Os únicos aspectos considerados são aqueles que se prendem ao caráter estrutural e gramatical. Aspectos como, por exemplo, a função mnemônica, tão presente nas listas, são desconsiderados, além de se desconsiderar também a importância de os itens das listas situarem-se, preferencialmente, dentro de um mesmo campo semântico.

Entretanto, nas orientações para produção de texto presentes na proposta curricular, os autores afirmam: *escrever textos significa saber usar a escrita para expressar conhecimentos, opiniões, necessidades, desejos e a imaginação* (p. 58). Percebemos, então, que os autores do texto analisado, quando discorrem sobre os objetivos do ensino da língua portuguesa, até defendem um ensino da língua escrita, considerando a língua como um meio de interação, todavia, nos objetivos de ensino, não conseguem explicitar esse aspecto.

O mesmo dá-se com o item receitas e instruções. O foco refere-se a aspectos estruturais. Nos dois únicos objetivos que contemplam atividades de escrita, a função

comunicativa é desconsiderada, sendo que um deles é um tanto vago (redigir instruções de procedimentos simples). O que seriam procedimentos simples?

Supomos que tal orientação respalda a lamentável subestimação com que os alfabetizandos são tratados. Essa mesma postura é explicitada no item seguinte (ler e preencher formulários simples, responder a questionários curtos), como se aos alfabetizandos só fosse autorizado o contato com textos 'simples' e 'curtos', pois talvez fossem incapazes de lidar com textos 'complexos' e 'extensos'. Ora, conforme Bakhtin (2000:279): *A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (...)*. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades das esferas comunicativas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, mas também e sobretudo por sua construção composicional; então, não dá para conceber que algo como a extensão ou a simplicidade determinem aquilo que deve ser trabalhado nas atividades de escrita e sejam desconsiderados aspectos intrinsecamente relacionados com a interação comunicativa, como os anteriormente apresentados por Bakhtin.

Ainda acerca da extensão do texto, Koch e Fávero (1984) afirmam que o início e o final de um texto são demarcados principalmente por limites pragmáticos, que são estabelecidos de acordo com a situação comunicativa.

Com base na ilustração anteriormente feita sobre o trabalho com listas, já depreendemos uma concepção de alfabetização que não considera que é através da interação em situações comunicativas reais que os alfabetizandos constroem conhecimentos sobre a língua escrita, como bem defende Costa (1999), ao afirmar que a aprendizagem da escrita significa o domínio de uma gama de conhecimentos relacionados aos aspectos discursivos, funcionais e fraseológicos, bem como essa construção deve resultar em uma nova prática social. E essa prática social de que Costa fala não limita a seleção de gêneros por sua 'simplicidade' e 'extensão'.

Ferreiro (2001a) também defende que a alfabetização deva ocorrer em ambientes permeados por práticas comunicativas, uma vez que situações de aprendizagem não chegam passivamente ao aluno, pois ao construir o conhecimento, eles tendem a transformar o conteúdo recebido, conforme a noção de assimilação apresentada pela autora.

Já no tópico anúncios, folhetos e cartazes são respeitadas algumas das condições de produção de texto explicitadas por Bronckart (2003) (e.g. escrever cartazes, anúncios e

folhetos, considerando o tipo de mensagem que se quer transmitir, o tipo de linguagem e a apresentação visual), entretanto esqueceu-se do par enunciador/destinatário.

Esse 'esquecimento' pode respaldar uma concepção de língua escrita em que a produção de texto na escola tem por objetivo maior exercitar e escrita, não considerando que, no processo de interação, deve haver interlocutores. Principalmente em relação à situação citada, pois trata de produção de anúncios, folhetos e textos presentes em cartazes e, nesses casos, o interlocutor, mesmo que seja somente suposto, determina, principalmente, o estilo composicional, caracterizado por Bakhtin (2000).

No entanto, nas orientações para leitura e escrita de textos presentes na proposta curricular, os autores enfatizam a importância do interlocutor. Conforme as orientações da proposta:

o interesse do aluno pela clareza e adequação da produção escrita depende de ele compreender sua função social, por isso, é sempre interessante que os textos produzidos possam ser lidos por outras pessoas e não somente pelo professor (p. 75).

Mais uma vez, podemos observar um descompasso entre as orientações teóricas da proposta curricular analisada e aquilo que efetivamente é proposto no bloco de conteúdos. A exemplo disso, podemos perceber que, em geral, as orientações da proposta curricular para educação de jovens e adultos apresentam, só parcialmente, uma visão de língua como um mecanismo de interação, pois tal visão não fica clara nos objetivos didáticos e nem é concretizada nos tópicos de conteúdos. O mesmo ocorre em relação às condições para produção de texto, que são consideradas também parcialmente, como já observamos no item. Logo, o grande descompasso observado refere-se à desarmonia entre as orientações dos blocos de fundamentos e objetivos da área de língua portuguesa e as orientações dos tópicos de conteúdos e objetivos didáticos.

Especificamente a respeito da concepção de alfabetização e de língua escrita, os autores do livro didático, no manual do professor, se colocam da seguinte maneira:

A alfabetização não é abordada como um exercício mecânico de repetição de letras e sílabas. Isso porque as pesquisas mais modernas e a experiência de muitos educadores mostram que esse tipo de prática está superada; caiu por terra a crença de que é preciso primeiro aprender as sílabas, depois as palavras, para só então chegar ao texto.(p. 12)

Após a apresentação do conceito anteriormente transcrito, os autores apresentam uma síntese dos níveis de aprendizagem da escrita, conforme os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) e afirmam que os escritos das pessoas que estão iniciando a aprendizagem da escrita seguem padrões próprios e estão baseados nas reflexões que os alfabetizados fazem em seu contato cotidiano com a língua escrita.

Por fim, consideram alfabetizado o sujeito que, em relação à língua escrita: *tenha dominado o mecanismo de representação da escrita, ainda que cometam muitos erros de ortografia; que escreva textos legíveis, com um mínimo de coerência, mesmo que não use pontuação.* (p. 17)

Verificamos, portanto, que os autores acreditam que a alfabetização não deve ficar restrita ao processo de juntar letras, sílabas e palavras, mas deve introduzir o alfabetizando no universo da escrita, 'mostrando-lhes (aos alfabetizados) os principais tipos de textos que estão presentes em nossa sociedade'(p.6). Suas idéias, neste aspecto, coincidem com as de Tfouni (1988) no sentido de que alfabetização e letramento devem andar juntos, apesar de suas naturezas distintas. Entretanto, não é sempre assim que a alfabetização é tratada no livro didático.

Quanto ao livro didático, o primeiro aspecto que gostaríamos de ressaltar refere-se ao fato de que somente na página 80, já no final da segunda unidade, é que os autores propõem a primeira atividade de produção de texto. Isso parece sintomático de uma concepção de alfabetização que não acredita que desde os primeiros momentos do aluno na escola ele já deva ser exposto a gêneros textuais, tanto em atividades de leitura quanto em atividades de escrita. Porém, no manual do professor, os autores orientam para algo diferente:

Logo no início, os alunos devem ser incentivados a escrever algo, lançando mão do que já sabem. Suas escritas poderão ser ilegíveis num primeiro momento e o grande desafio dos educadores será aprender a interpretar o que seu alunos escrevem. Os jovens e adultos precisam mostrar sua escritas, mesmo que não sigam os padrões convencionais, e tentar explicar o que queriam escrever e por que colocaram aquelas letras. (p. 9)

Não estamos negando que o livro solicita escrita dos alunos nas páginas anteriores à página 80, o que questionamos é o fato de o livro não solicitar, desde o início, também a produção de textos. Ou, se os autores consideram as atividades de escrita que antecedem a atividade da página 80 como de produção de texto, deveriam classificá-las como tal, já que propõem uma classificação, por meio de símbolos, para todas as atividades.

Podemos perceber, então, que tanto as orientações da proposta curricular quanto as do manual do professor apresentam uma concepção de língua e de alfabetização ora condizente com aquela defendida nesta pesquisa, ora contraditória. Pois constatamos que ambos não têm uma única concepção no seu todo, ora defendem um trabalho com a língua escrita, pautado em situações de interação ora só para exercitar o código.

3.2. Concepção de gêneros textuais

Primeiramente gostaríamos de discutir a terminologia, presente na proposta, utilizada para denominar o que concebemos por gênero textual. Algumas vezes os autores utilizam a expressão 'tipo de texto', outras vezes 'modalidade de texto'; conforme o item orientações dos blocos fundamentos e objetivos da área de língua portuguesa:

é preciso que o professor conheça as características de diferentes tipos de texto para poder elaborar atividades que contribuam para o desenvolvimento dessa aprendizagem por parte dos alunos (p. 74) e, nessa mesma página, no parágrafo seguinte: uma boa estratégia para o trabalho com textos é tomar cada modalidade como uma unidade de trabalho, em que se articulam atividades de leitura e escrita e também de linguagem oral (grifos nossos).

Aqui já pode começar uma grande confusão, pois sabemos que as orientações da proposta curricular servem como uma das fontes de estudos utilizadas nos encontros de formação continuada dos alfabetizadores.

O único momento em que os autores fazem menção à palavra gênero é em um trecho da página 77: *podemos encontrar diversos gêneros narrativos na forma de prosa, desde as pequenas fábulas e anedotas até as crônicas, contos e romances (p. 77)*. Pela referência a gêneros narrativos, vemos, entretanto, que os autores se reportam aos gêneros literários e não aos gêneros textuais.

Os termos 'modalidade' e 'tipo textual' aparecem na revisão bibliográfica desta pesquisa. 'Modalidade retórica' é a designação dada por Meurer (2000) ao que denominamos aqui de seqüência textual. A expressão 'tipo de texto' também aparece, tanto utilizada por Gomes (2002), na acepção de conjunto de gêneros textuais que possuem algumas características comuns, sejam estruturais ou comunicativas; quanto por Marcuschi (2002), que denomina 'tipo textual' o que chamamos de seqüência textual.

Não temos a pretensão de que os autores utilizem a terminologia por nós utilizada. O grande problema é referente à falta de uniformização terminológica para designar o mesmo

fenômeno. Isso é constatado quando os autores utilizam as expressões 'modalidade de texto' e 'tipo de texto' para se referirem ao que nós denominamos de 'gêneros textuais'.

No tópico contos, crônicas, fábulas e anedotas é colocada, como um dos objetivos, a identificação dos elementos canônicos da seqüência narrativa, descrita por Adam (1991), (conhecer esses textos [contos, crônicas, fábulas e anedotas] através de leitura oral do professor identificando elementos como título, personagens, complicação e desfecho). A impressão que temos é de que os gêneros desse tópico só contêm a seqüência narrativa na sua construção composicional ou, numa análise mais pessimista, que os referidos gêneros são, às vezes, confundidos com a própria seqüência narrativa.

Ainda neste tópico, percebemos uma certa dificuldade na designação de alguns gêneros textuais (ler historietas e anedotas / escrever com ajuda do professor e dos colegas pequenas histórias do cotidiano, anedotas ou contos conhecidos). Não sabemos a que os autores se referem quando escrevem pequenas histórias do cotidiano e historietas, talvez seja ao mesmo gênero textual.

A respeito da problemática da definição, Barbosa (2001:118) explana acerca da dificuldade na designação de alguns gêneros:

consideramos que, como princípio, deve-se eleger as denominações mais próximas da forma como elas circulam socialmente, desde que isso não implique em nenhuma contradição de princípio, de nomear certa espécie de texto como sendo explicativo, denominação esta que abarca diferentes gêneros e que, na verdade, é própria de uma tipologia textual.

Concordamos que geralmente como é o caso é difícil nomear os gêneros textuais pela flexibilidade que lhes é peculiar, porém defendemos que deve haver um mínimo de uniformidade quando dessa denominação. Por exemplo, no caso citado anteriormente, supomos que os autores quando escrevem historietas e pequenas histórias referem-se ao mesmo gênero textual, entretanto não há pista nenhuma no texto que nos dê a certeza disso.

Barbosa (2001) propõe ainda que a sugestão dos gêneros a serem trabalhados, mesmo que sejam esses de nomeação não definida, estejam relacionados às respectivas esferas de circulação. Por exemplo, na esfera de circulação da imprensa estariam notícia, reportagem, carta de leitor, editorial, artigo de opinião, charge, crônica jornalística, resenha crítica, tirinha, entrevista, classificados, anúncios, etc. Já as historietas ou pequenas histórias,

assim como as anedotas e piadas acreditamos que possam estar na esfera de circulação das interações cotidianas, geralmente em ambientes familiares e informais.

Outro aspecto problemático é quanto à confusão conceitual entre gênero textual e suporte, semelhante àquela constatada em Maingueneau (2002). É o que observamos referente ao jornal que é colocado no mesmo patamar dos gêneros textuais, no item tópicos de conteúdo. Vimos, conforme Bezerra (2003), que jornal é um suporte de diversos gêneros, assim como o livro didático.

Ainda sobre a confusão relativa às questões referentes aos suportes e aos gêneros textuais, constatamos que em alguns trechos da proposta curricular os autores apresentam claramente a noção de suporte, como na passagem seguinte: *precisam (os alfabetizandos) reconhecer as várias funções que a escrita pode ter (informar, entreter, convencer, definir, seduzir), os diferentes suportes onde pode aparecer (jornais, livros, cartazes etc)* (p. 55). Observamos, portanto, que assim como acontece com a concepção de língua e alfabetização, a noção de suporte também não é única.

Vejamos mais uma ilustração dessa situação ambígua no tópico versos, poemas e letras de música (consultar livros e antologias poéticas, identificando poesias, prefácio, índice, numeração das páginas, divisão dos capítulos e biografia do autor). Percebemos que os autores concebem que os livros são suporte dos mais diversos gêneros, conforme Bezerra (2003), e é essa também a posição que temos em relação aos livros didáticos.

No livro didático, analisamos somente aquelas atividades que os próprios autores classificam, por meio de um símbolo explicado no manual do professor, como atividade de produção de texto. Mas, para tornar nossa análise mais consistente, faremos também algumas retomadas a itens do livro que possam permitir a interação dos alunos com gêneros textuais como, por exemplo, os gêneros que são apresentados nas atividades de leitura.

Os autores, ao fazerem a introdução do livro do professor, afirmam que o livro tem como referência a proposta curricular para educação de jovens e adultos. Esclarecemos que o livro analisado é o volume 1 (um) de uma coleção de três livros didáticos destinados à educação de jovens e adultos (da alfabetização à 4ª série do ensino fundamental). Os autores afirmam que o volume 1 tem como objetivo maior oportunizar o ensino da leitura e da escrita, incluindo leitura e escrita de números.

O livro analisado estrutura-se nos cinco módulos temáticos a seguir: 1. Quem somos, 2. Nosso tempo, 3. Nosso lugar, 4. Nosso trabalho, 5. Nosso estudo. Todos os módulos desdobram-se em unidades, cujas propostas de produção de texto são sintetizadas no quadro 04.

QUADRO 04 – Síntese das propostas de produção de texto do livro didático de alfabetização de jovens e adultos ‘Viver, aprender.’

MOD/ PÁGI NA	PROPOSTA DE ESCRITA	‘GÊNERO’ SOLICITADO	TEXTOS APRESENTADOS EM ATIVIDADES DE LEITURA
2/80	1. Escreva em seu caderno duas perguntas que possam ser respondidas com base nas informações do gráfico ²⁰ . Depois dê a pergunta para um colega responder.	Pergunta	Listas com a idade dos alunos e gráficos.
3/115	2. Escolha um prato típico da região onde nasceu. Se você não souber a receita procure-a em livros ou consulte alguma pessoa que saiba cozinhar. Vamos montar um livro com receitas típicas do Brasil.	Receita culinária	Verbetes, letras de música e receitas culinárias.
3/120	3. Escrevam um texto coletivo, registrando o que vocês aprenderam e discutiram sobre migração. Pensem nos motivos que levaram migrantes a buscarem outros lugares para viver e em outros temas que tenham sido discutidos pela turma.	Relatório de aula ou anotações de aula	Letra de música, depoimento de migrante, mapa do Brasil, questões para nortear um debate.
3/124	4. Prepare um relato oral sobre como era o lugar em que você nasceu. Procure lembrar-se das cores, das formas, dos cheiros, dos sabores, da temperatura e de outras características marcantes desse lugar.	Relato oral	Poesia.

²⁰ Nas questões anteriores, foi proposta a criação de um gráfico com a idade dos colegas e em seguida foram feitas algumas perguntas com base nas informações contidas no gráfico.

MOD /PÁG INA	PROPOSTA DE ESCRITA	‘GÊNERO’ SOLICITADO	TEXTOS APRESENTADOS EM ATIVIDADES DE LEITURA
3/125	5. Em pequenos grupos, organizem as informações coletadas e montem um painel.	Painel	Pesquisa sobre a origem da cidade de nascimento
3/130	6. Escolha alguém com quem você quer se corresponder e preencha o envelope com as informações necessárias. Traga o envelope para a sala de aula e mão às obras.	Preenchimento de envelope de carta	Questionário com as características da cidade de cada aluno, poesias, nota sobre cadernos de endereço.
4/171	7. Escreva um pequeno texto contando a sua história como trabalhador. Qual seu primeiro trabalho, quantos anos tinha, por que foi trabalhar, que empregos já teve e quais problemas enfrentou em cada um deles. Conte também se o trabalho dificultou ou impediu seus estudos. Corrija o texto com a ajuda da professora e leia-o em voz alta para a classe. Compare a sua história com a de seus colegas.	Relato de experiência pessoal	Descrição de uma rua, poesias, caça-palavras, receita culinária, índice, cardápio, cheques, problemas matemáticos, textos didáticos sobre: o mercado informal, os hábitos indígenas, o trabalho da mulher, os direitos trabalhistas e o trabalho infantil, poesias, tabelas, gráficos,
5/210	8. Escreva um breve relato contando como foi sua vida escolar até este momento. No texto você deve contar: <ol style="list-style-type: none"> 1. por que não estudou quando era criança ou porque teve que largar a escola; 2. como era a escola onde estudou 3. o que aprendeu na escola 4. como era seu professor 5. como está sendo a escola de agora. 	Relato de experiência pessoal	Textos didáticos sobre a estrutura e os gêneros presentes nos jornais, jornal mural, poema, letra de música, trecho de um texto científico de Paulo Freire, artigos da constituição federal, dados do IBGE, relato de uma alfabetizanda adulta, carta.

Partindo de uma concepção de texto como unidade sócio-comunicativa e que, segundo Bronckart (2003), relaciona-se com as necessidades, interesses e condições de funcionamento das formações sociais onde são produzidos, já na primeira atividade podemos perceber que, apesar de os autores a terem considerado como uma atividade de produção de

texto, não a vemos como tal, mas, sim, como elemento constitutivo de vários gêneros textuais, como, por exemplo, parte de uma entrevista, de um questionário, de uma aula etc. Entretanto, é importante ressaltar que a atividade referida insere-se dentro de um conjunto de outras atividades relacionadas a informações pessoais dos colegas de classe.

Talvez o equívoco tenha sido principalmente devido ao fato de os autores terem considerado a atividade como uma atividade de produção de texto em si, quando poderia ser somente uma das etapas para a construção de um texto coletivo.

Em relação à concepção de gênero textual e às terminologias utilizadas no livro didático, também constatamos que, assim como na proposta curricular, há uma confusão entre o que seja gênero textual e o que seja suporte.

Podemos constatar o que afirmamos na atividade 5, em que a montagem de um painel é solicitada. Ressaltamos que a montagem do painel é solicitada após ser feita uma atividade de pesquisa, mas o que nos parece preocupante é o fato de a proposta curricular, o livro do professor e o livro do aluno, que são materiais de formação para o alfabetizador, cometerem o mesmo equívoco conceitual entre gênero e suporte.

Na proposta 3 não é definido o gênero, aliás, os autores sugerem um texto coletivo, mas vários gêneros podem ser produzidos coletivamente. Pela consigna da atividade, ora parece que devem ser produzidas anotações de conteúdo estudado, ora parece ser um texto mais reflexivo ou um relatório. Não há também definição do interlocutor.

A proposta 2 não deixa claro se o aluno deve produzir uma receita ou somente pesquisar. Mais uma vez nos parece que há uma confusão entre suporte e gênero, pois nesta atividade a ênfase dada é na montagem de um livro de receitas de comidas típicas e podemos considerar, conforme Bonini (2003), que os livros são suportes para gêneros textuais. Achamos a idéia interessante e ela poderia ser melhor explorada e desenvolvida se estivesse dentro de um projeto de escrita, em que a pesquisa sobre as comidas típicas e a elaboração de receitas seriam algumas das etapas do trabalho.

Ainda em relação à atividade anteriormente comentada, fica a dúvida se é para o aluno produzir uma receita culinária ou se é somente para consultar livros ou pessoas e copiá-la. Sabemos que a cópia pode ter uma função comunicativa bem clara, como, por exemplo, quando copiamos uma receita para não esquecer nada quando formos preparar a comida, mas não conseguimos ver a cópia de uma receita como uma atividade de produção de texto.

Pensamos que os autores do livro incorreram num dos problemas já elencados anteriormente que é denominação equivocada das atividades. Queremos deixar claro que não estamos questionando o estatuto de gênero textual da receita, mas o fato de uma cópia ter sido considerada produção de texto.

Outro exemplo em que aparece o texto como algo fragmentado é na atividade 6. A proposta solicita o preenchimento de um envelope. Ora, o envelope por si só não atende a propósito sócio-comunicativo nenhum. É claro que as informações que devem estar escritas no envelope são de essencial importância para que o conteúdo chegue ao interlocutor, entretanto o mais importante no processo comunicativo não é o envelope em si, mas o texto que está dentro do envelope.

3.3. Gêneros selecionados

O primeiro aspecto que deve ser questionado é referente aos critérios que foram utilizados para selecionar os gêneros elencados no quadro dos tópicos de conteúdos e objetivos didáticos da proposta curricular. Como entendemos, com base nos postulados bakhtinianos, as esferas comunicativas são de grande relevância. Para isso, devem ser pesquisadas as esferas de circulação dos gêneros textuais onde os alfabetizandos geralmente interagem. A impressão que nos passa é de que somente foi observado o aspecto da grande variedade de gêneros textuais sugeridos no texto analisado.

Os autores justificam a seleção dos tipos de texto, no sentido de gêneros textuais priorizados na proposta curricular, quando dizem:

apresentamos uma breve caracterização dos tipos de texto que aparecem com maior frequência no nosso contexto social e escolar e que, por isso, devem ser objeto de estudo nas turmas de educação de jovens e adultos. (p. 76).

No entanto, não discutem como chegaram à conclusão de que realmente são esses os textos mais presentes, bem como não fazem nenhuma menção à relação entre os gêneros selecionados e as esferas comunicativas dos alfabetizandos.

Ainda acerca da questão da seleção dos gêneros textuais a serem trabalhados na escola, retomamos as considerações feitas por Bonini (2001:20), anteriormente citadas. Para o pesquisador, na seleção dos gêneros textuais, devem ser considerados os seguintes aspectos:

1. *a construção de uma ação de linguagem até certo ponto condizente com a sua realidade e com seus objetivos pessoais;*

2. a comparação entre os recursos de linguagem que já usa e os que estão sendo aprendidos, de modo a ampliar-lhe o conjunto de experiências com a linguagem;

3. a adequação às suas possibilidades de apreensão, suas vivências, gostos e grau de maturidade.

A respeito dos gêneros solicitados no livro didático, em primeiro lugar gostaríamos de ressaltar que é pequeno o número de atividades de produção de texto presentes no livro didático (apenas oito). Consideramos baixo este número, levando em consideração que temos cinco módulos temáticos distribuídos em 238 páginas.

Destaca-se, em segundo lugar, a grande quantidade de relatos pessoais que é solicitada: aproximadamente 40%, sendo que um desses relatos é oral (atividade 4). Em duas das atividades (4 e 7) é explicitado verbalmente o gênero a ser produzido; já na atividade 7 não é dito que é para produzir um relato e sim uma história, mas pelas orientações da proposta fica claro que o gênero a ser produzido, com base nas instruções presentes na proposta, certamente será um relato. Observamos, mais uma vez, que não há uma preocupação em caracterizar sistematicamente os gêneros a serem trabalhados em sala de aula nem em uniformizar a terminologia utilizada para designar tais gêneros.

Ressentimo-nos também da ausência de gêneros textuais que poderiam ser elencados numa constelação de 'gêneros reivindicatórios', que estariam dentro do domínio do argumentar, pedir, reclamar, como por exemplo, carta de reclamação, carta do leitor, carta de pedido de emprego, abaixo-assinado, requerimento, artigo de opinião, panfleto etc. O alunado de educação de jovens e adultos geralmente é constituído por pessoas que moram na periferia, têm baixíssima renda, pois geralmente são excluídos do mercado de trabalho formal, conforme verificamos nos dados pessoais dos alunos, não dispõem das condições mínimas de moradia, saúde, educação, alimentação e lazer. Essas pessoas têm muito o que reivindicar, reclamar e solicitar.

Na proposta 4 é solicitado um relato oral, mas o enunciado da questão não deixa claro se é um relato escrito para ser oralizado posteriormente ou não.

A respeito da atividade 5, a que já nos referimos anteriormente, há a solicitação de que os alunos montem painéis com fotografias e informações sobre a cidade onde vivem. Acreditamos que houve mais um equívoco dos autores. Essa proposta não se configura numa

atividade de produção de texto escrito, mas sim a atividade de pesquisa e de organização de informações a serem expostas em um painel, que neste caso classificamos como um suporte. Entretanto há painéis que se enquadram na caracterização de gêneros textuais, como, por exemplo, os painéis apresentados em congressos, que são bem diferentes do que está sendo solicitado na atividade ora analisada.

Supomos que a atividade 6 poderia ser mais bem trabalhada se extrapolasse o preenchimento do envelope e solicitasse também a produção de uma carta, entretanto pede-se aos alunos que preencham um envelope e pára nisso, como se o preenchimento do envelope fosse algo autônomo, desvinculado da correspondência. Lembramos que, na proposta curricular, a carta é um dos gêneros bastante enfatizado, tanto para atividades de produção como de interpretação, porém no livro do aluno, que, conforme os autores, está de acordo com a proposta curricular, não foi solicitada a produção de cartas em nenhum momento. Deve ficar claro que não questionamos a importância do trabalho com endereçamento de correspondências, mas sim da atividade não estar atrelada à correspondência.

Na atividade 7, não há denominação clara do gênero a ser produzido, porém é uma das atividades que mais se aproximam das condições de produção propostas por Bronckart (2003). Primeiro, porque define os interlocutores, o enunciador é o próprio aluno-trabalhador; segundo, porque há a oportunidade de revisão e refacção do texto e, depois, porque os alunos terão a oportunidade de comparar seu texto com os dos colegas e, nessa comparação, as seqüências lingüísticas que o compõe. Geralmente trata-se de seqüências narrativas, que predominam nos relatos de experiência pessoal, e que se vão tornando mais familiares aos alunos.

A última atividade é bastante parecida com a anterior: solicita-se um relato de experiência pessoal, só que agora o tema é a vida escolar. Nesta atividade é colocado um roteiro de questões para nortear a produção de texto; devemos, porém, ter cuidado para que aluno não compreenda que é somente para responder as questões do roteiro. Talvez a primeira parte do enunciado devesse estar clara o suficiente para dispensar o roteiro de questões.

3.3.1 . Textos apresentados em outras atividades do livro didático

Aqui iremos considerar aqueles textos elencados na última coluna da tabela 04. O objetivo principal é verificarmos se foram trabalhados, no decorrer do livro, exemplares dos gêneros textuais que são solicitados nas atividades de escrita.

Podemos perceber que os gêneros apresentados no decorrer do livro didáticos coincidem apenas parcialmente com aqueles que são solicitados nas atividades de produção de texto. Um fato que retrata essa desarmonia é referente à grande presença de poesias que há em todo o livro, entretanto não há a solicitação de produção de nenhum poema, bem como nenhum outro texto literário (contos, crônicas, fábulas etc).

Quanto à produção de textos que se inscrevem na esfera da literatura, a proposta curricular enfatiza bastante sua produção, e, apesar de os autores do livro explicitarem que o livro segue as orientações da proposta, nenhum desses gêneros foi solicitado nas atividades de produção de texto.

São apresentados modelos de carta, entretanto a atividade de escrita só propõe o preenchimento de um envelope. Esse fato se mostra preocupante, pois as cartas, além de serem muito citadas na proposta curricular, também o são pelos alfabetizandos, como um dos textos que eles têm interesse em aprender a escrever.

Na atividade 3 está solicitada a escrita de algo que não dá para termos muita clareza de que gênero se trata, supomos que seja um relatório reflexivo dos conteúdos estudados. Entretanto, nos gêneros apresentados nas outras atividades de livro didático não há nada parecido.

Outra situação a ser considerada é em relação à atividade 5, em que, conforme discutimos na seção anterior, não há clareza do gênero textual que é para ser produzido. Os autores sugerem um painel, mas como já discutimos, da forma como é apresentada a proposta, pede-se um suporte. Não há nada parecido nos textos das demais atividades do livro.

3.4. Considerações gerais

Podemos perceber que, em geral, as orientações da proposta curricular para educação de jovens e adultos apresentam, embora parcialmente, uma visão de língua como um mecanismo de interação. Tal visão, porém, não fica clara nos objetivos didáticos e nem é concretizada nos tópicos de conteúdos. O mesmo ocorre em relação às condições para produção de texto, que também são consideradas apenas parcialmente. Logo, o grande descompasso observado refere-se à desarmonia entre as orientações dos blocos de fundamentos e objetivos da área de língua portuguesa (pp. 51 a 62) e as orientações dos tópicos de conteúdos e objetivos didáticos (pp. 84 a 88).

Acerca da concepção de gêneros textuais, podemos inferir que, apesar de alguns equívocos terminológicos, há uma concepção de gêneros textuais que não destoia muito do suporte teórico deste trabalho. Quanto à terminologia, não se espera que os autores devam necessariamente utilizar a expressão gênero textual, mas que pelo menos uniformizem a nomenclatura para designar aquilo que se denomina como formas de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos que emanam duma ou doutra esfera da atividade humana.(Bakhtin, 2000:279).

Ainda sobre a questão terminológica, percebemos em alguns trechos da proposta que os autores compreendem a diferença conceitual entre gêneros textuais e suporte, entretanto, é grande também a confusão entre aquilo que é apresentado nas orientações dos blocos de fundamentos e objetivos da área de língua portuguesa e as orientações dos tópicos de conteúdos e objetivos didáticos. Por fim, acerca de questões terminológicas, percebemos também dificuldade quando da designação dos textos, mas esse é mesmo um nó não muito fácil para desatar, conforme Barbosa (2001). Também não ficam explícitos os critérios utilizados na seleção dos gêneros textuais que serão trabalhados em sala de aula.

A respeito do livro didático, observamos que as atividades de produção de texto, anteriormente analisadas, são apenas parcialmente adequadas para um trabalho com a escrita que considera a importância dos gêneros textuais para a inclusão dos jovens e adultos no mundo da escrita. Há confusão na solicitação/designação dos gêneros, confusão entre o que seja gênero textual e suporte de textos, o interlocutor nem sempre é suposto (aliás, quase sempre o interlocutor é o professor), a posição do aluno como autor-enunciador de seu texto também não é bem definida, como verificamos na análise das atividades, feita anteriormente.

Outro problema é referente à dificuldade na classificação das diversas atividades solicitadas. Percebemos que há atividades, cuja prioridade não é necessariamente produzir texto, mas os autores as consideram como tal, bem como o inverso, ou seja, atividades de produção de texto sob outros rótulos. A exemplo disso podemos citar as atividades 01 e 06, que solicitam a elaboração de perguntas e o preenchimento de um envelope, respectivamente.

Consideramos que o livro didático analisado enquadra-se perfeitamente na reflexão feita por Reinaldo (2002:92): embora alguns autores estejam sensibilizados para a inclusão dos diversos gêneros como objeto de leitura, nem sempre apresentam orientação metodológica suficiente para a produção desses textos. Pois há uma preocupação com a importância e a inclusão dos gêneros textuais, tanto nas orientações da proposta curricular

quanto do livro didático, entretanto isso é concretizado apenas parcialmente nas orientações práticas e sugestões de atividades.

3.5. O que pensam alfabetizadores e alunos

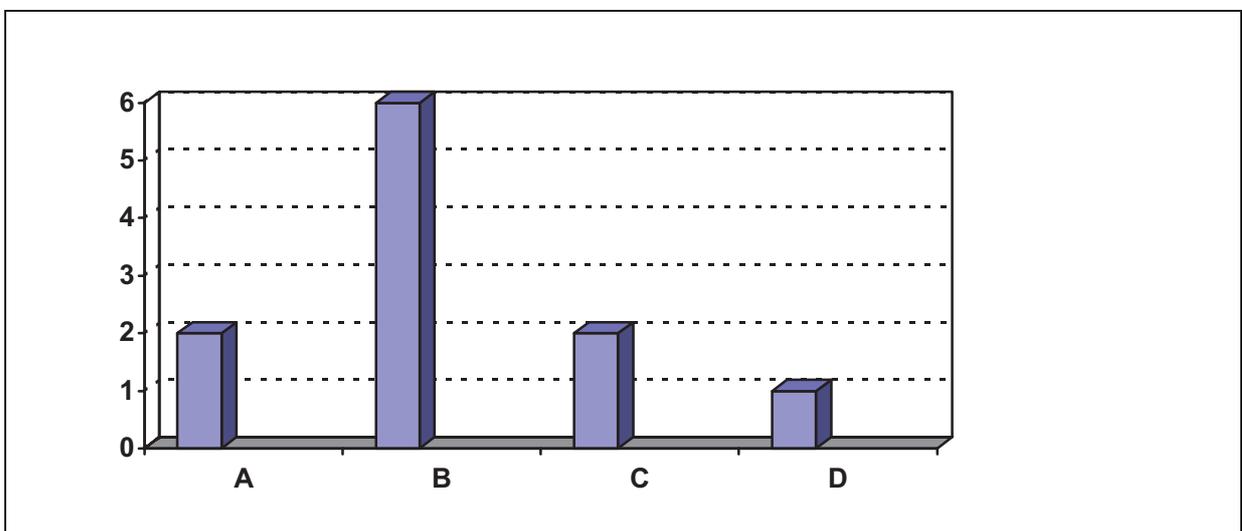
Com base nas questões presentes nos questionários respondidos pelos alfabetizadores e alunos, apresentamos, nesta seção, uma análise, discutindo posturas, concepções e expectativas de aprendizagem em relação ao trabalho com a escrita em sala de aula.

3.5.1. O que dizem os alfabetizadores

A primeira questão feita aos alfabetizadores foi se eles trabalhavam todas as propostas de produção de texto sugeridas no livro didático. 58% dos entrevistados disseram que não trabalham todas as atividades de produção de texto sugeridas no livro didático e 42% afirmaram que trabalham todas.

Esse resultado já nos oferece relevantes pistas da insatisfação dos professores com o livro didático utilizado. Ao pedirmos para o professor justificar o motivo de não utilizarem as propostas de produção de texto do livro didático, porém, obtivemos os seguintes resultados: 55% alegaram que os alunos não acompanham o nível das propostas, 18% afirmaram ter pouco tempo para execução da atividade, 18% afirmaram que as propostas de produção de texto são distantes da realidade dos alunos e 9% afirmaram que as propostas são inviáveis, conforme pode ser visualizado no gráfico a seguir.

GRÁFICO 1 – Justificativa dos alfabetizadores que não adotam todas as propostas de produção de texto do livro didático.



A= Pouco tempo para execução da atividade de produção de texto
 B= Os alunos não acompanham o nível das propostas de produção de texto
 C= As propostas de produção de texto são distantes da realidade dos alunos
 D= Propostas inviáveis.

Ao analisarmos as justificativas dadas pelos alfabetizadores para não trabalhar todas as propostas de produção de texto presentes no livro didático, podemos perceber que elas são um tanto vagas e a justificativa mais citada aponta como 'culpado' o aluno, uma vez que é ele quem não consegue acompanhar o nível do texto. Aqui, inferimos que o alfabetizador pode ter uma visão de alfabetização de jovens e adultos pautada em preconceitos, desconsiderando aspectos como, por exemplo, aqueles que Oliveira (2001) tanto enfatiza: a condição de não criança, de excluído da escola, de membro de um grupo social definido e a experiência que geralmente já tem com a escrita.

As demais justificativas nos parecem um tanto vagas. As justificativas pouco tempo e inviáveis não são claras, pois não dizem em relação a que, pois nem o livro nem o manual de professor estipulam tempo para a execução das atividades. Supomos, então, que talvez seja o tempo que o próprio professor destinou, no seu planejamento, para execução das atividades de produção de texto.

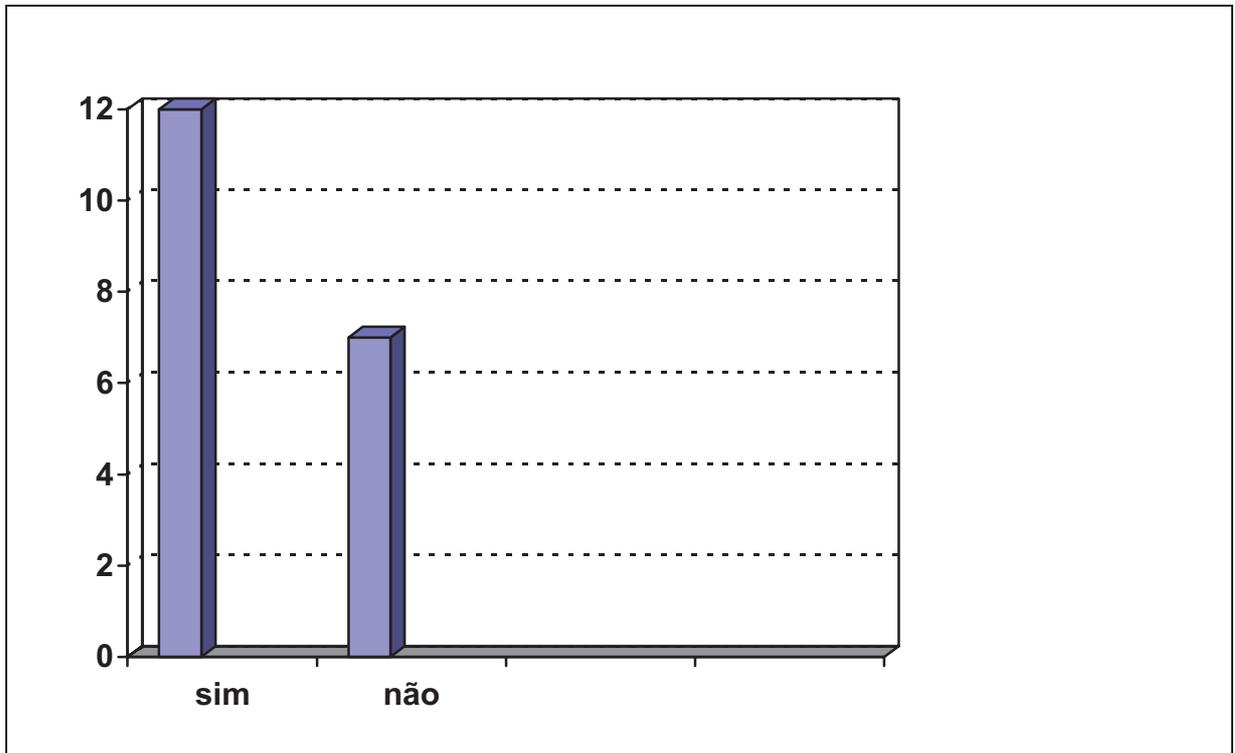
Tais justificativas também retratam a visão que o alfabetizador tem do processo de alfabetização e da concepção de texto. A justificativa pouco tempo nos leva a entender que o alfabetizador compreende a produção de texto como um produto a ser concluído por todos os alunos em um tempo determinado, e na justificativa inviáveis podemos inferir que o alfabetizador assim as considera devido ao fato de acreditar que aluno em processo de alfabetização não seja capaz de produzir os textos solicitados.

Propostas distantes da realidade do aluno também nos parecem um tanto imprecisas. A realidade no que se refere às esferas comunicativas dos alfabetizandos, ou aos temas solicitados, ou aos gêneros textuais solicitados? O alfabetizador aqui também não consegue expressar claramente sua insatisfação em relação às propostas de produção de texto do livro didático.

Podemos perceber, por meio das respostas dadas à primeira questão e das justificativas, que os alfabetizadores, na sua maioria, não estão satisfeitos com as atividades de produção de texto solicitadas no livro didático. Mas também não conseguem explicitar

claramente os motivos de suas insatisfações. E quando o fazem desviam o foco do material didático para o alfabetizando.

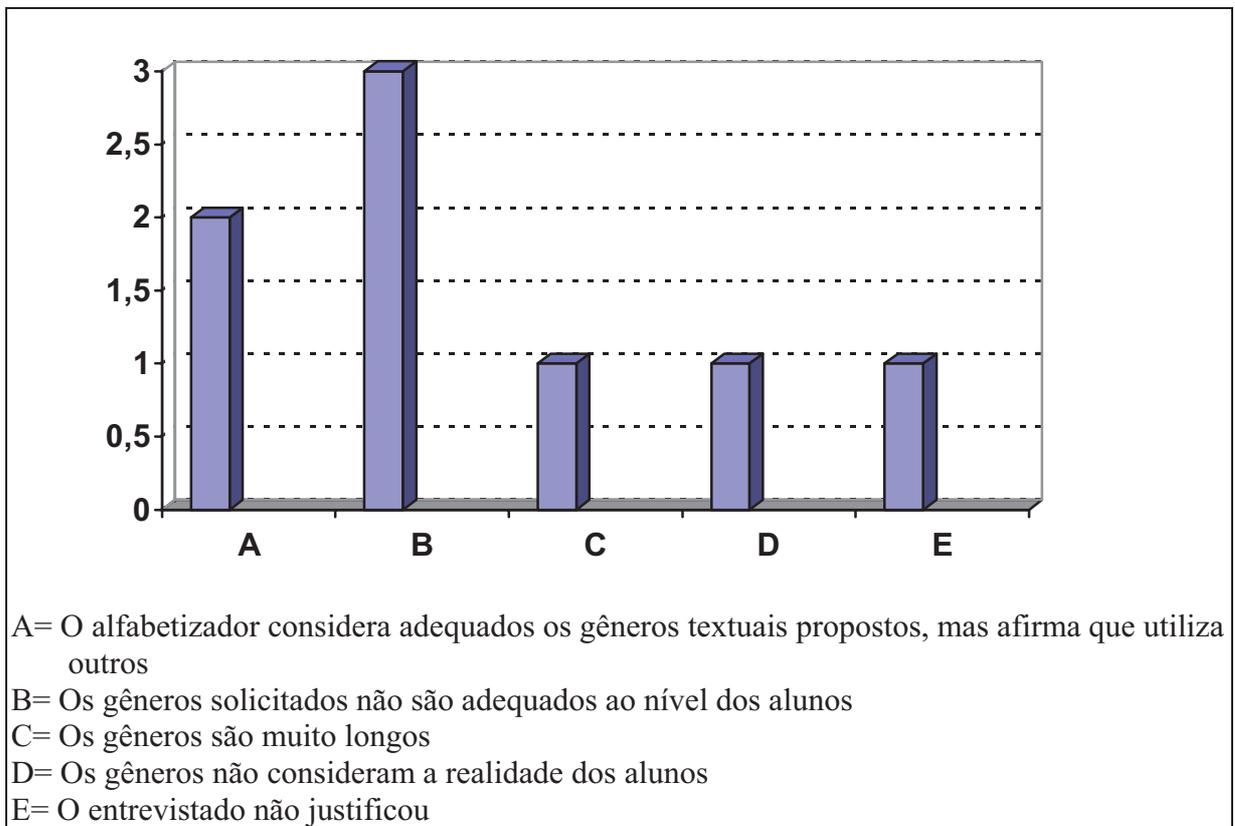
GRÁFICO 02 - Adequação dos gêneros textuais solicitados nas atividades de produção de texto do livro didático



Os gráficos 02 e 03 expõem os resultados da avaliação dos alfabetizadores a respeito dos gêneros textuais solicitados nas atividades de produção de texto. O gráfico 02 mostra os dados quantitativos e o 03 retrata as justificativas dadas pelos alfabetizadores ao item correspondente ao gráfico 02.

É importante lembrar que, nesta questão, tentamos tematizar especificamente o gênero textual solicitado, porém se o gênero solicitado não for adequado, não será adequada também a proposta de produção de texto.

GRÁFICO 03 – Motivos, segundo os professores, das inadequações dos gêneros textuais propostos nas atividades de produção de texto.



Ao compararmos os dados dos gráficos 02 e 03, podemos perceber que há um desencontro de informações. No primeiro caso, onze alfabetizadores afirmaram que não trabalham todas as propostas de produção de textos e justificaram, alegando algumas inadequações; já no segundo caso, que indaga sobre a adequação dos gêneros textuais solicitados nas propostas de produção de texto presentes no livro didático, a situação praticamente ficou inversa: 12 alfabetizadores afirmaram que as propostas de produção de texto são adequadas.

Pelas justificativas apresentadas, podemos inferir que os alfabetizadores não compreendem claramente o que é gênero textual. Pois, com exceção da justificativa C e D, nenhuma outra se refere a aspectos diretamente relacionados aos gêneros textuais.

Explicamos para os alfabetizadores cada uma dessas questões do questionário e nesta, especificamente, utilizamos a terminologia tipo de texto, para denominar gênero textual, pois tal termo é mais familiar aos alfabetizadores. Entretanto, ao explicarmos,

definimos tipo textual com a acepção que tem gênero textual nesta pesquisa. A expressão tipo de texto só será utilizada quando formos transcrever algum item do questionário.

Analisando os dados das justificativas, podemos perceber que alguns alfabetizadores, assim como os autores da proposta curricular, em alguns trechos, preocupam-se com a extensão do texto, como se somente isso fosse a barreira para impedir o conhecimento genérico que Maingueneau (2002) tanto defende.

Na justificativa A, dois alfabetizadores afirmam que utilizam outras propostas consideradas mais fáceis, porém não especificam quais. Podemos inferir quais seriam esses outros gêneros solicitados analisando a tabela 5.

TABELA 01 – Gêneros propostos pelo alfabetizador nas atividades de produção de texto.

GÊNEROS	INDICAÇÕES
Abaixo-assinado	00
Avisos	05
Cartas	12
Contos	03
Convites	09
Descrição	04
Dissertação	01
Exposição	01
Listas	16
Narração	02
Notícias de jornal	07
Outros (fábulas)	01
Poesias	08
Recados	06
Receita de bolo	11
Relatos pessoais	14
Requerimentos	00

Para elaborar o questionário, selecionamos os gêneros acima, pelos seguintes motivos: 1- eles são bastante presentes no universo escolar e cotidiano dos sujeitos; 2- são citados na proposta curricular; 3- citados nos encontros para planejamento.²¹

Comentaremos somente aqueles gêneros que foram citados até cinco vezes ou então aqueles que, por algum motivo, sejam considerados relevantes para esta pesquisa. Delimitamos dessa maneira os gêneros a serem comentados, pois não julgamos relevante menos de 05 ocorrências, levando em consideração o tamanho do universo pesquisado, que corresponderia aproximadamente a 25% dos sujeitos.

Analisando a tabela 01, podemos verificar que o gênero textual mais solicitado pelos alfabetizadores são as listas. Interessante observar que as listas não aparecem em nenhuma das atividades de produção de texto, mas aparecem várias vezes em outras atividades do livro, principalmente nas atividades denominadas pelos autores como atividades de escrita e/ou exercícios escritos. Um aspecto bastante curioso e positivo é o fato de, mesmo o livro didático tratando da produção de listas como mera atividade para exercitar a escrita, os alfabetizadores a praticam como atividade de produção de um gênero textual.

O relato pessoal aparece como o segundo gênero mais solicitado pelos alfabetizadores. Esse dado aproxima-se da informação correspondente no livro didático, ou seja, o gênero textual mais solicitado nas atividades de produção de texto presentes no livro didático são os relatos pessoais.

O próximo mais solicitado são as cartas. Fizemos a observação de que os autores, apesar de apresentarem modelos variados de cartas, não solicitam a produção de nenhuma. Já os alfabetizadores, mais uma vez extrapolando o livro didático, dizem que solicitam a produção de cartas. Isso confirma aquilo que Molina (1988) já defende: o livro não deve ser o único norteador da ação docente, mas sim como um dos meios para obtenção dos objetivos didáticos.

Em seguida aparecem as receitas culinárias, que também foi um gênero textual solicitado nas atividades de produção de texto do livro didático e que aparece nas demais atividades do livro didático.

Em seguida, aparece o convite, que não foi solicitado em nenhuma das atividades do livro didático, sejam as de produção de textos ou as demais. Esse fato mostra o

²¹ Afirmamos isso por já termos atuado no Projeto Ler para Viver, como alfabetizadora e como coordenadora.

descompasso entre as expectativas de aprendizagem dos alunos e aquilo que a escola se propõe a ensinar. A respeito disso, Bonini (2001) considera que um dos critérios para nortear a ação docente, no que se refere aos gêneros a serem trabalhados na escola, é a possibilidade de o ensino atender aos objetivos pessoais e a adequação, dentre outros aspectos, aos gostos e vivências dos alunos.

Logo a seguir, foi indicado o poema, que não foi solicitado nas atividades de produção de texto, apesar da abundância com que aparece nas demais atividades do livro. Até que aparece uma atividade escrita de poema, inserida numa atividade de leitura e estudo. A solicitação é de uma paráfrase a um poema do José Paulo Paes.

Acreditamos que o trabalho com os poemas pode ser de extrema importância; primeiro, porque se relaciona com textos da literatura popular, como o cordel e o repente, e com as letras de músicas, que fazem parte do cotidiano de todas as pessoas; e segundo, porque é um texto que, geralmente, se sabe de memória, facilitando a aprendizagem da escrita para aqueles em processo de alfabetização. Apesar de haver a presença de muitas letras de música em outras atividades do livro didático.

A seguir vem a notícia de jornal, que também não foi solicitada em nenhuma das atividades de produção de texto. Entretanto em uma das unidades do módulo 4, no tópico 'um pouco mais de língua portuguesa', os jornais escritos são tema de algumas atividades, mas nenhuma delas sugere a produção de notícias jornalísticas e de nenhum outro gênero textual presente nos jornais. Interpretamos que essa postura dos autores e dos alfabetizadores mais uma vez pode respaldar uma concepção preconceituosa, pois supõem que os alfabetizados não sejam capazes de produzir um gênero textual secundário, que tem uma esfera de circulação pública e abrangente.

Ainda sobre jornais, parece-nos que o livro didático trata o jornal como se fosse um gênero e não um suporte. Sobre esta questão vimos que a proposta curricular também faz a mesma confusão. Esta confusão pode gerar uma desastrosa prática em sala de aula, uma vez que não dá, por exemplo, para caracterizar conteúdo temático, estilo e construção composicional, que são características típicas de cada gênero. Podemos ilustrar com gêneros como editorial e horóscopo, ambos presentes nos jornais e com características muito distintas.

O último mais citado foi o recado, que não aparece nas atividades do livro didático. Pensamos que o recado seja um gênero que se materializa, principalmente, na oralidade e o seu correspondente escrito seria o bilhete.

Talvez os professores, ao citarem-no, o tenham feito confundindo-o com o bilhete. Levantamos essa hipótese, porque estávamos lidando somente com gêneros textuais escritos e os sujeitos da pesquisa estavam cientes dessa informação.

Verificamos que os alfabetizadores ainda confundem as seqüências textuais com os gêneros textuais. Oito deles afirmaram que solicitam a produção das seqüências, sendo que quatro deles solicitaram a seqüência descritiva; dois, a narrativa, um solicitou a dissertativa e um propôs a expositiva.

O aspecto comentado anteriormente contraria aquilo que autores como Adam (1991), Meurer (2001) e Marcuschi (2002) fazem muito claramente, que é a distinção entre as seqüências textuais e gêneros textuais.

A tabela a seguir mostra os critérios considerados pelo alfabetizado ao propor uma atividade de produção de texto.

TABELA 02 – Critérios utilizados, pelos professores, na solicitação dos gêneros textuais a serem produzidos pelos alunos

Critério/ recurso	Ocorrências
Uso de debates e gravuras	03
Descrição das características pessoais	01
Uso de notícias de jornal como pretexto	01
Conteúdos do dia a dia	04
Produção de texto para exercitar a escrita	01
Uso de textos cujos modelos já sejam comuns aos alunos	01
A extensão do texto, ou seja, partem de textos menores para os maiores	01
Só propõem a produção de texto para os alunos que já lêem convencionalmente	01
Discussão do tema	01
Sondagem do tema que interessa aos alunos	01

Reescrita de textos já conhecidos	01
Datas comemorativas	01
Temas relacionados aos conteúdos das unidades	01
Textos de forma livre	01
Cópias	01

O objetivo desse item foi verificar se os alfabetizadores, ao propor uma atividade de produção de texto, consideram as esferas comunicativas propostas por Bakhtin (2000). Ou se levam em consideração os seguintes aspectos defendidos por Bonini (2001) : as vivências, os gostos e grau de maturidade dos alunos.

Ao explicarmos a questão para os alfabetizadores tivemos a intenção de deixar claro que gostaríamos de saber os critérios, mas parece que não nos fizemos claros o bastante, pois eles confundiram critérios com recursos. Apesar do equívoco, comentaremos todos aqueles aspectos que julgamos relevantes para este estudo.

Aparecem aspectos que avaliamos como muito preocupantes. O critério mais citado pelos professores ao proporem uma atividade de produção de texto é o conteúdo, isto é, que seja um conteúdo do cotidiano. Verificamos nesta pesquisa aquilo que Viana (2001) também constatou: os professores preocupam-se muito mais com o conteúdo temático dos textos a serem produzidos pelos alunos em sala de aula do que como esses conteúdos serão expostos, a quem serão ditos, por que serão ditos e na forma de que gêneros textuais serão escritos. Esse fato mostra que as orientações do manual do professor, que também enfatizam bastante o conteúdo, podem ter influenciado os professores neste item.

O segundo item mais citado foi o uso de gravuras e debates como pretextos. É claro que para escrevermos algo temos que saber o que vamos escrever e as discussões acerca do assunto podem ajudar a sistematizar as idéias e a chegar a conclusões mais gerais, entretanto volta-se a priorizar o conteúdo em detrimento das demais condições de produção textual.

Ainda a respeito das gravuras, o professor não deixou claro de que forma elas podem servir de critério para a sugestão de uma atividade de produção de texto. Talvez elas sejam utilizadas somente como ilustradoras para o conteúdo, como já discutimos no parágrafo

anterior ou como um recurso de motivação para escrita, que é algo muito presente nas cartilhas infantis.

Consolidando uma preocupação principalmente com o conteúdo temático, aparecem os seguintes critérios: discussão do tema, sondagem do tema que interessa aos alunos, datas comemorativas e temas relacionados aos conteúdos das unidades.

De todos os itens citados, acreditamos que o mais preocupante foi o exercitar a escrita, pois retrata uma visão de língua muito nefasta, desprovida de sua função maior, que é a de proporcionar a interação entre as pessoas. Ou, lembrando as reflexões de Costa (1999:05), que defende que o processo de aprendizagem da escrita deve ser visto como a construção de uma nova prática social que se torna uma atividade discursiva autônoma.

Também muito preocupante foi a afirmação de que os professores partem de textos menores para os maiores, pois permite inferir uma concepção de alfabetização que é aditiva, em que os alfabetizados primeiro aprendem as letras, depois as sílabas, depois as palavras, depois frase, depois textos menores, depois textos maiores etc., ou seja, como se a aprendizagem da escrita fosse só uma técnica de codificação, que parte do menor para o maior. Até compreendemos a preocupação dos professores em não trabalhar algo com os alunos que eles não sejam ainda capazes de compreender, entretanto não é a extensão de um texto que irá determinar a complexidade do mesmo, bem como textos extensos podem fazer parte das esferas comunicativas dos alunos e estes podem ter necessidade e interesse em aprendê-los.

A concepção de alfabetização anteriormente apresentada assemelha-se à concepção presente em alguns trechos da proposta curricular em que seria proposto aos alfabetizados a produção de historietas, redigir instruções de procedimentos simples, preencher formulários simples, responder questionários curtos. Mais uma vez enfatizamos, será que só são esses textos ‘simples’ e ‘curtos’, permeiam as esferas comunicativas dos alunos adultos, já com tanta experiência de vida? O que deveria estar em jogo não é tamanho, nem simplicidade dos textos, mas sim a presença ou não deles nas esferas comunicativas dos alfabetizados. Pois é a partir da importância e da presença de determinados gêneros nas demandas comunicativas do aluno que se devem selecionar aqueles gêneros textuais que serão prioritariamente trabalhados na escola. Mais uma vez citamos Bakhtin (2000:279), que enfatiza: todas as esferas de atividade humana por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua.

Outro item citado foi alunos que já escrevem convencionalmente, disso podemos depreender uma concepção de alfabetização preconceituosa, que somente considera escrita quando que o aluno já escreve ortograficamente. Conforme os estudos de Teberosky e Ferreiro (1999), quando postularam a categorização descrita nesta pesquisa no item 1.1.1., os alunos desde os primeiros rabiscos já o fazem com a intenção de comunicar algo, ou seja, já têm um propósito comunicativo. E os níveis pelos quais eles passam são frutos das hipóteses que constroem acerca do funcionamento da escrita.

Em se tratando de alfabetização de adultos, assim como para qualquer outro grupo de educandos, ao se propor atividades de produção de texto, além de considerar as esferas comunicativas, deve-se ter outros critérios como, por exemplo, conhecer e considerar os interesses, as vivências, os conhecimentos prévios e os conhecimentos sobre língua do alunado.

Ainda acerca de alguns princípios relevantes que devem nortear o trabalho com a escrita a partir dos gêneros textuais, Bonini (2001) os sintetiza da seguinte maneira: construção de uma ação de linguagem coerente com a realidade e com os objetivos pessoais dos alunos, comparação entre os recursos de linguagem já aprendidos e aqueles que ainda serão aprendidos e coerência entre aquilo que é ensinado e as capacidades cognitivas, vivências, gostos e grau de maturidade dos alunos.

3.5.2. Os alfabetizandos

O primeiro item que foi considerado nos questionários com os alunos foi referente aos textos que circulam nas esferas comunicativas onde eles interagem, que estão colocados na tabela a seguir.

TABELA 03 – Textos mais presentes nas diversas esferas comunicativas dos alfabetizandos

GÊNEROS	TRABALHO	FAMÍLIA	LAZER	IGREJA	OUTROS
Orçamento	01				
Horóscopo	01				
Tabela de preços	01				
Rótulos	01				
Letreiro de ônibus	01				
Carteira de Habilitação	01				
Textos escritos no quadro de giz	01				

Problemas Matemáticos	01				
Informes do trabalho	01				
Anotações da Carteira de Trabalho	01				
Normas de Segurança do Trabalho	01				
Receitas Médicas		01			
Boletos Bancários		05			
Revistas		04			
Bulas		02			
Rótulos		02			
Encartes de CD		01			
Letras de Musica		01			
Bíblia		02		03	
Liturgia de Missa		01			
Receitas culinárias		01			
Calendários		01			
Jornal		01			
Carta		01			
Cardápio			04		
Roteiros de missa				02	
Folhetos em Geral					01
Não responderam	02	01	05	02	08

Ao investigarmos os textos que mais circulam nas esferas comunicativas dos alunos percebemos que não é tão grande a variedade de gêneros textuais com os quais os alunos interagem. Entretanto isso pode ser um dado não muito fiel, pois se é difícil, segundo Barbosa (2001), para os profissionais da educação designarem alguns gêneros, imaginemos então para essas pessoas que têm bem menos experiências com texto escritos do que os educadores.

É importante comentarmos que mais da metade dos sujeitos investigados afirma não ter atividade nenhuma de lazer, e aqueles que afirmam ter citam sempre eventos ligados a alimentação que talvez nem seja necessariamente um lazer. Com isso retomamos aqueles itens que Oliveira (2001) elencou, como caracterizadores do aluno de educação de jovens e adultos, quais sejam: a condição de não criança, a condição de excluídos da escola e a condição de membro de um grupo social definido, que é geralmente privado de atividades de lazer. Devemos considerar, entretanto, que, para algumas pessoas, tudo o que não é trabalho pode ser considerado lazer.

Na esfera comunicativa do trabalho, observamos que todos os gêneros citados só têm uma ocorrência, talvez porque, com exceção das donas de casa, cada um dos sujeitos investigados possui atividade profissional diferente, conforme explicitado na metodologia.

Ainda sobre a esfera comunicativa do trabalho, à qual se agrega o maior número de gêneros textuais, cumpre destacar que nenhum dos citados pelos alunos está presente nas atividades do livro didático, nem nas atividades citadas pelos alfabetizadores. Percebemos, então, um grande descompasso entre aqueles textos com que os alfabetizados interagem e aqueles presentes nas atividades escolares.

Sabemos da impossibilidade de contemplar todos os gêneros que podem circular nas esferas comunicativas de trabalho dos aprendizes, entretanto não é difícil fazer uma previsão quando já se sabe que a grande maioria desses alunos tem condições sócio-econômicas semelhantes. Portanto, tanto professores quanto autores de livros didáticos teriam condições de prever e trabalhar em sala de aula os gêneros mais comuns às esferas comunicativas dos alunos.

Na próxima tabela apresentamos o resultado do item do questionário aplicado junto aos alunos que indagava a respeito dos textos que os alunos consideravam importantes a aprendizagem. O objetivo desta questão foi verificar se os gêneros trabalhados nas atividades de sala de aula coincidiam com as expectativas de aprendizagem dos alunos.

TABELA 04 – Textos relevantes para os alunos

Gêneros	Ocorrências
Livros de ficção	1
Bíblia	2
<i>Curriculum vitae</i>	1
Recados	2
Carta	3
Jornal	1
Lista telefônica	1
Livro didático	1
Revistas	1
Conteúdos de língua portuguesa e matemática	1
Informes da igreja	1
Assinar o nome	1
Bilhete	2
Anotações em geral	2

A tabela seguinte tem semelhanças com a anterior, pois ambas investigam as expectativas de aprendizagem dos alunos. Procura-se saber se os textos que os alunos gostariam de aprender na escola coincidem com aqueles que eles já haviam informado que tinham interesse em aprender. O objetivo central era verificar a credibilidade dos alunos no ensino escolar no que se refere ao trabalho com os gêneros textuais com os quais os alfabetizados interagem e têm interesse em aprender.

TABELA 05 – Gêneros textuais que os alfabetizados gostariam de aprender a escrever na escola

Gêneros	Ocorrências
Tudo / qualquer coisa	3
Receitas culinárias	1
Cartas	3
Bilhetes	1
Poesia	1
Livros em geral	1
Bula	1
Convite	1
Relatos pessoais	1
Nome das cidades onde já morou	1
NÃO RESPONDEU	2

Devido à proximidade e à relação dos objetivos das duas últimas tabelas, iremos fazer a análise delas em conjunto.

No item referente aos textos que os alunos consideraram importante aprender a escrever, foi apresentado um número maior de respostas em relação aos que os alfabetizados afirmaram querer aprender na escola. Isso pode denunciar a baixa credibilidade que os alunos têm na escola como uma mediadora da apropriação dos gêneros textuais, ou seja, nem todos os gêneros textuais que eles consideraram importantes a aprendizagem podem ser objeto de aprendizagem na escola. Bem como pode retratar uma das dimensões do trabalho com a escrita na escola que Schneuwly e Dolz (1999) apresentaram: o desaparecimento da comunicação, sendo as atividades de produção de texto na escola tratadas como meios para exercitar a escrita.

Ao compararmos essas informações com aquelas prestadas pelos alfabetizadores, podemos verificar que alguns itens coincidem (cartas, relatos pessoais, receitas culinárias e poesias), assim como o relato pessoal e receita culinária coincidem com aquelas propostas apresentadas nas atividades de produção de texto presentes no livro didático.

Os dois itens mais citados na segunda tabela são cartas e tudo / qualquer coisa. O segundo nos pareceu reflexo de um ensino da escrita que parte da concepção de língua como código, como se apropriar-se do código já fosse suficiente para ter a competência genérica, a que Maingueneau (2002) faz referência.

Dois alunos não responderam à questão, reação que nos parece preocupante, pois pode significar que o aluno não compreenda que a aprendizagem da escrita significa, principalmente, aprender a produzir textos.

O objetivo do próximo item foi verificar a harmonia entre aquilo que alunos afirmam estar aprendendo e as declarações dos professores acerca dos textos que estão sendo trabalhados em sala de aula.

TABELA 06 – 'Textos' que os alunos estão aprendendo na escola

'Objeto' aprendido	Ocorrência
Nomes soltos	1
Cálculos matemáticos	1
Sílabas	1
Alfabeto	1
Poesias	1
Exercícios do livro didático	1
NÃO RESPONDEU	2

Percebemos, nesta questão, que há um grande descompasso entre aquilo que os alunos gostariam de aprender a escrever na escola e o que a escola está de fato disponibilizando como experiência de ensino-aprendizagem. Os alunos citam os mais variados gêneros textuais que julgam importante aprender, entretanto, o que eles declaram que a escola está ensinando, com exceção de poesias e de problemas matemáticos, é exercitar a escrita e não interagir por meio da escrita. Não que não seja necessária a aprendizagem do alfabeto e das sílabas, claro que é, mas parece que praticamente pára por aí.

Esse fato denuncia mais uma vez que a alfabetização continua sendo praticada nas salas de aula como a simples aprendizagem do código escrita e, com base nos dados já apresentados, temos indícios de que esta problemática perpassa pelas diretrizes curriculares, pelo livro didático e pelo professor .

Há também um desencontro entre a concepção de alfabetização explicitada na Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos e no manual do professor e essa que subjaz às declarações dos alunos.

Outra incoerência relaciona-se com as cartas. Ela foi o gênero textual mais citado nos dois itens anteriores e não é citada neste item pelos alunos. As cartas são também citadas pelos alfabetizadores como um dos gêneros textuais que eles mais trabalham em sala de aula, são também citadas enfaticamente na proposta curricular, entretanto, conforme os alfabetizados pesquisados, não está sendo incluída nas atividades de sala de aula.

A última pergunta feita aos alunos foi referente a satisfação deles com os textos com que a escola trabalha nas atividades de produção de texto. Perguntamos se os textos que a escola propicia a aprendizagem são aqueles que eles gostariam de aprender a escrever.

O resultado foi o seguinte: 33% afirmaram que sim, 33% ficaram em dúvida e 33% não responderam. Observamos, nesta questão, que os dados não se encaixam: na tabela acima, os alunos elencam os textos que gostariam de aprender a escrever na escola, vimos que, com exceção de poesia, nenhum outro coincide com aqueles que eles declaram estar aprendendo na escola, entretanto nesta questão nenhum visualiza esse descompasso.

Este fato é tão emblemático quanto a coincidência dos números das respostas e pode dar margem a várias interpretações, uma delas a falta de compreensão de que a aprendizagem da escrita é também a possibilidade de fazer uso da leitura e da escrita de textos em situações diversas. Não podemos descartar também a possibilidade de alguma falha no questionário ou na sua aplicação.

Permitimo-nos também interpretar, subjetivamente, a dúvida deles e a ausência de resposta como respostas negativas. Supomos que essa postura foi uma tentativa de poupar o professor, pois podem ter imaginado que a resposta negativa iria fazer com que a responsabilidade recaísse sobre o professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das considerações feitas no decorrer deste trabalho, podemos resumir nossa conclusão nos aspectos abaixo explicitados:

Em relação à proposta curricular para educação de jovens e adultos, é defendida uma alfabetização que tenha como ponto de partida a aprendizagem da língua escrita a partir de textos; entretanto essa intenção fica ainda muito confusa quando são dadas as orientações do item tópicos de conteúdos e objetivos didáticos.

Na proposta curricular, não há uma uniformização terminológica quando se vai tratar de gêneros, ora usa-se o termo tipo de texto, ora modalidade de texto; sendo que quando é usada a expressão gênero é para se referir aos gêneros literários. Ainda acerca da terminologia, há muitos problemas na designação dos gêneros textuais apresentados, bem como há confusão entre aquilo que se concebe como suporte e como gênero textual.

As esferas comunicativas de circulação dos gêneros onde os alunos interagem não são consideradas; e há uma grande diversidade de gêneros textuais sugeridos nos tópicos de conteúdo, entretanto não há explicitude dos critérios utilizados quando da seleção desses gêneros textuais;

Em relação ao manual do professor e ao livro do aluno, encontramos aspectos semelhantes àqueles detectados na proposta curricular. Isso era previsível, uma vez que os autores do livro afirmam que estão de acordo com as orientações da proposta curricular e, infelizmente, cometem alguns dos mesmos equívocos também.

Ao apresentarem, no manual do professor, os textos que deverão ser priorizados, não explicitam os critérios utilizados quando dessa escolha e nem se referem às esferas comunicativas dos alunos, por onde circulam os gêneros com que os alunos interagem.

Mais especificamente em relação ao livro didático, consideramos que há uma pequena ocorrência de atividades de produção de texto, bem como a concepção de texto é pouco precisa. É confusa também a concepção de gênero textual: ora confunde-se com suporte textual, ora com as partes constitutivas dos gêneros textuais; além da dificuldade na

designação de alguns gêneros textuais. Por fim, nem sempre são apresentados modelos, nas atividades de leitura, dos gêneros textuais que são solicitadas nas atividades de produção de texto.

Ao analisarmos os questionários dos alfabetizadores, verificamos os seguintes aspectos: a maioria dos alfabetizadores concebe a aprendizagem da escrita como uma técnica de codificação e alguns poucos, felizmente, ainda afirmam que a produção de texto na escola tem por objetivo exercitar a escrita.

Sobre a utilização das atividades de produção de textos do livro didático, a maioria dos alfabetizadores não trabalha todas as propostas de produção de texto presentes no livro didático, pois julga que os alunos são incapazes de acompanhar as atividades, por isso as consideram inadequadas.

Referente aos gêneros textuais, alguns não compreendem a diferença entre gênero textual e seqüência, solicitando que seus alunos produzam a clássica trilogia - narração, descrição e dissertação e o critério mais citado ao propor uma atividade de produção de texto é o conteúdo / tema.

Um aspecto positivo é o fato de os alfabetizadores afirmarem que extrapolam as orientações do livro didático e trabalham com gêneros textuais não presentes nas atividades de produção de texto do livro e um dos textos que os alfabetizadores afirmam trabalhar (carta) é um dos mais citados pelos alunos.

Em relação aos alfabetizandos, observamos os seguintes aspectos: a esfera comunicativa em que os alfabetizandos mais interagem com textos escritos é no trabalho; há um enorme descompasso entre aqueles gêneros textuais que circulam nas esferas comunicativas dos alunos e aquilo que a escola está trabalhando e acreditamos que, devido a isso, os alfabetizandos não concebem a escola como espaço legítimo de aprendizagem dos gêneros textuais que mais circulam em suas esferas comunicativas

Por fim, há uma incoerência entre os gêneros textuais presentes nas atividades de produção de texto do livro didático e aqueles que os professores afirmam estar ensinando com o que os alfabetizandos afirmam estar sendo ensinado na escola, logo os textos que os alunos afirmam querer aprender na escola não coincidem com o que está sendo ensinado.

Acreditamos que os dados apresentados apontam bons pontos para desencadear discussões a respeito do trabalho com a escrita na alfabetização.

Queremos registrar uma lacuna que ficou por não termos investigados alfabetizadores e alunos da zona rural de Teresina. Acreditamos que um estudo de caráter comparativo mostrará dados muito relevantes.

Na perspectiva do ensino da língua escrita, o presente estudo aponta alguns aspectos que merecem ser aprofundados em outras pesquisas como, por exemplo, a interação do professor com os alunos no momento da execução da atividade de produção de texto, a análise do texto produzido pelo aluno, a análise comparativa dos diversos livros didáticos direcionados á educação de jovens e adultos, a presença e contribuição da lingüística na formação dos alfabetizadores, o estudo longitudinal da apropriação das estruturas dos gêneros textuais durante o período destinado à alfabetização. Enfim, são muitos os caminhos a serem trilhados, envolvendo essa temática.

Esperamos que esse trabalho, que agora chega no momento final, possa contribuir realmente para apontar bons caminhos, ou pelos menos despertar o interesse, para educação desses jovens e adultos tantas vezes excluídos e esquecidos pelo poder público, pelo meio acadêmico e pela sociedade em geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel. Cadre théorique d'une typologie séquentielle. *Études de linguistique appliquée - textes, discours et genres*. N° 83 199, p. 06 a 18, 1991.

ANTUNES, Irandé Costa. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. IN: *Perspectiva: revista do centro de ciências da educação*. UFSC. Vol.20: ed. da UFSC, 2002 (p. 65 a 76).

ARAÚJO, Antonia Dilamar. Análise de gêneros: uma abordagem alternativa para o ensino da redação acadêmica. IN: FORTKAMP, Mailce Borges Mota e TOMITCH, Leda Maria Braga. *Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000 (p. 185 a 200).

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. *Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva para o ensino da língua portuguesa*. Tese de doutorado, PUC-SP, São Paulo, 2001.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BÈLLES, Rosa M. O que as crianças pequenas sabem sobre a escrita? In: PERES, Francisco Carjaval e GARCIA, Joaquín Ramos (org.) *Ensinar ou aprender a ler e a escrever*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BEZERRA, Benedito Gomes. Livro didático e livro acadêmico como suportes de gêneros textuais. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2003 (artigo no prelo).

BHATIA, Vijay K. Genre analysis today. *Revue belge de philologie et d'histoire*. 75: 629-652, 1997.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete A diversidade de gêneros textuais no ensino. IN: *Perspectiva: revista do centro de ciências da educação*. UFSC. Vol.20: Ed. da UFSC, 2002 (p. 49 a 64).

BRASIL. MEC/SEF. *Guia de livros didáticos: 1ª a 4ª séries - PNLD*: Brasília, 2001.

BONINI, Adair. Ensino de gêneros textuais: a questão de escolhas teóricas e metodológicas. *Trabalhos em lingüística aplicada* - nº 37. Campinas: janeiro/junho 2001 (p. 7 a 23).

BONINI, Adair. Gêneros textuais e cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos. Florianópolis: Insular, 2002.

BONINI, Adair. Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? Universidade do Sul de Santa Catarina, 2003. (Artigo no prelo).

BRONCKART, Jean-Paul. Atividades de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CAGLIARI, Luis Carlos. Alfabetização e lingüística. São Paulo: Scipione, 1989.

_____ Alfabetizando sem o ba, be, bi, bo, bu. São Paulo, Scipione, 1998.

CAYSER, Elisane Regina. Livro didático: os (des)caminhos da interpretação textual. Passo Fundo: UPF, 2001.

CARMAGNANI, Anna Maria G. A questão da autoria e a redação em LE em cursos de ensino superior. In. CORACINI, Maria José (org.), *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999 (p. 159 a 176).

COSTA, Sérgio Roberto. A apropriação dos gêneros discursivos na escola: contribuição ao ensino/aprendizado da língua materna. *Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN*, Florianópolis, 1999.

DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Ana Raquel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DIONÍSIO, Ângela Paiva, e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

FERREIRO, Emília, et alli. Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. In. *Cuadernos de Investigaciones educativas*, Nº 10, México, 1983.

_____ e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*; trad. Diana Myriam Lichtenstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. Reflexões sobre a alfabetização; trad. Horácio Gonzáles. 25ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Alfabetização em processo; trad. Sara Cunha Lima. 13ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. Com todas as letras; trad. Maria Zilda da Cunha Lopes. 9ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria R.; COSTA, Wanderly F. O livro didático em questão. São Paulo: Cortez, 1989.

FUCK, Irene Terezinha. Alfabetização de adultos: relato de uma experiência construtivista. 5ª ed. Petrópolis, Vozes, 1999.

FURLANETTO, Maria Marta. Produzindo textos: gêneros ou tipos? IN. Perspectiva: revista do centro de ciências da educação. UFSC. Vol.20: ed. da UFSC, 2002 (p. 77 a 104).

GARCIA, Regina Leite (org.). Novos olhares sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez, 2001.

GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula. São Paulo: Cortez, 1996.

GOMES, Antonio Bosco Luna. A emergência do gênero carta. 2002. 116 p. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

KATO, Mary A., MOREIRA, Nádia R., TARALLO, Fernando. Estudos em alfabetização: retrospectivas nas áreas da psico e da sociolingüística. Campina: Pontes e Juiz de Fora: Ed. da Universidade Federal de Juiz de Fora, 1998.

KLEIMAN, Ângela (org.). O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Ação e mudança na sala de aula uma pesquisa sobre letramento e interação. IN: ROJO, Roxane (org). Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. (p. 173 a 204).

KOCH, Ingedore G. Villaça. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça e FÁVERO, Leonor Lopes. Lingüística textual: uma introdução. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LEMLE, Miriam. Guia teórico do alfabetizador. São Paulo: Ática, 1987.

MAINGUENEAU, Dominique. Análise de textos de comunicação. Trad. Cecília P. de Sousa e Silva e Décio Rocha - São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Raquel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002 (p. 19 a 36).

MASSAGÃO, Vera Maria (coord.) Proposta curricular para educação de jovens e adultos - 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa, Brasília, MEC, 2001.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. O texto na alfabetização: coerência e coesão - Campinas, SP: Mercado das letras, 2001 (coleção idéias sobre a linguagem).

MEURER, José Luiz. O conhecimento dos gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. IN. FORTKAMP, Mailce Borges Mota e TOMITCH, Leda Maria Braga. Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000 (p. 149 a 166).

MOLINA, Olga. Quem engana quem? Professor X livro didático. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1988.

MOLLICA, Maria Cecília. Influência da fala na alfabetização. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

MONTEIRO, Rosemeire Selma. O livro didático e o processo de letramento. 1995 (Dissertação de mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. IN. RIBEIRO, Vera Masagão (org.). Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras - Campinas, SP: Mercado das Letras (coleção Leituras no Brasil), 2001 (p.15 a 44).

ORLANDI, Eni P. Discurso e leitura. Cortez, 1988.

PICOLI, Fabíola. 'Para mio a mudasa na tie probemas': as primeiras produções escritas do alfabetizando adulto. In: KEIMAM, Ângela, SIGNORINI, Inês e colaboradoras. O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001 (p. 103 a 122).

REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo. A orientação para a produção de texto. In. DIONÍSIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001 (p. 89 a 101).

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). Educação de jovens e adultos; novos leitores, novas leituras. Campinas - SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB; São Paulo: Ação educativa, 2001 (coleção leituras no Brasil).

ROCHA, Neusa Maria Henriques. O ensino da sintaxe: realidade e utopia no livro didático. Passo Fundo: UPF, 2001.

ROJO, Roxane (org.). Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998 (coleção letramento, educação e sociedade).

SCHNEUWLY, Bernad e DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Revista brasileira de educação. maio, junho, julho e agosto/1999, nº 11 (p. 27 a 40).

SILVA, Morgana Soares e BEZERRA, Soraya Pedrosa. O gênero textual e o livro didático: o caso da compreensão. IN. Ao pé da letra. Revista dos alunos de graduação em letras, V. 4.1, julho 2002 (p. 23 a 36).

SOARES, Magda B. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda B. Letramento: um tema em três gêneros. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda e MACIEL, Francisca. Alfabetização. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000 (Série estado do conhecimento).

SOARES, Maria Elias. A constituição do discurso coeso: um estudo evolutivo da produção oral e escrita. 1991 (Tese de doutorado). Pontífica Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SOARES, Maria Elias. A produção de texto na escola. In. SOARES, Maria Elias e ARAGÃO, Maria do Socorro de (orgs.). Revista do GELNE. Ano 01. Nº 1- Fortaleza: UFC/GELNE, 1999. (p. 21 - 25)

SOUSA, Deusa Maria. Gestos de censura. In. CORACINI, Maria José R. Faria (org.). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999 (p. 57 a 66).

TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a escrever: perspectiva psicológica e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 1994.

TEBEROSKY, Ana. Para que aprender a escrever? TEBEROSKY, Ana e TOLCHINSKY, Liliana (orgs.). Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. trad. Stela Oliveira. 4ª ed. São Paulo, Ática, 2000.(p. 19 a 36)

TFOUNI, Leda Verdiani. Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso. Campina: Pontes, 1988.

TRAVAGLIA, Luis Carlos, Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

VAL, Maria das Graças Costa. Redação e textualidade. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIANA, Úrsula Maria Pereira. Gêneros textuais e a produção escrita na escola. 2001. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Viver, aprender: uma experiência de produção de materiais didáticos. IN. RIBEIRO, Vera Masagão (org.). Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras - Campinas, SP: Mercado das Letras (coleção Leituras no Brasil), 2001 (p. 125 a 136).

VÓVIO, Claudia Lemos e MANSSUTI, Maria Amábile (coord.) Viver, aprender - educação de jovens e adultos. 2ª edição. São Paulo: Global, 2002. (Ação Educativa).

ANEXOS

Anexo 1: Quadro dos tópicos de conteúdos e dos objetivos didáticos da proposta curricular para educação de jovens e adultos

TÓPICO DE CONTEÚDO	OBJETIVOS DIDÁTICOS
Lista	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar uma lista • Produzir uma lista em forma de coluna ou separando os itens com vírgulas ou hífens. • Escrever diferentes tipos de listas • Ordenar as listas por ordem alfabética • Consultar listas classificatórias ou ordenativas
Receitas e instruções	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as partes que compõem uma receita • Utilizar títulos, ilustrações e outros elementos gráficos como chaves de leitura para prever conteúdos de receitas e instruções. • Consultar livros, fichas, encartes e suplementos de jornais e revistas que contenham receitas ou instruções, observando índice, número de páginas, organização interna destes materiais. • Escrever receitas, utilizando sua estrutura textual. • Ler manuais de equipamentos identificando as partes que o compõem. • Redigir instruções de procedimentos simples • Realizar atividades seguindo instruções escritas. • Ler e elaborar regulamentos e normas.

Formulários e questionários	<ul style="list-style-type: none"> • Observar modelos de formulários comuns e compreender sua diagramação e seu vocabulário. • Ler e preencher formulários simples • Observar a organização de um questionário: numeração das perguntas, respostas de múltiplas escolhas, espaços para respostas por extenso. • Responder a questionários curtos com opiniões e dados pessoais. • Preencher questionários com respostas de múltiplas escolhas. • Responder perguntas por extenso, selecionando as informações pertinentes, na extensão adequada. • Utilizar questionários como roteiros de estudo. • Formular questionários sobre temas variados, utilizando a pontuação adequada.
Anúncios, folhetos e cartazes	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os recursos visuais utilizados nesses textos e compreender sua função: tipo e tamanho da letra, cores, ilustrações, tamanho do papel. • Analisar oralmente a linguagem usada nesses textos quanto à clareza e objetividade. • Localizar informações específicas em anúncios e folhetos explicativos • Analisar criticamente mensagens publicitárias. Escrever cartazes, anúncios ou folhetos, considerando o tipo de mensagem que se quer transmitir, o tipo de linguagem e apresentação visual adequada.
Versos, poemas e	<ul style="list-style-type: none"> • Observar a configuração desses textos, reconhecer e nomear

<p>letras de música.</p>	<p>seus elementos: título, verso, estrofe.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar os recursos sonoros dos textos, repetições sonoras, rimas. • Ler e analisar oral e coletivamente esses textos, atentando para a linguagem figurada, observando que essa linguagem pode sugerir interpretações diversas. • Criar e escrever títulos para poesias e letras de músicas. • Escrever pequenos versos, poemas ou letras de música, ou reescrevê-los, introduzindo modificações em textos de outros autores. • Consultar livros e antologias poéticas, identificando poesias, prefácio, índice, numeração das páginas, divisão de capítulos, biografia do autor etc. • Conhecer o nome, breves dados biográficos e alguns poemas de grandes poetas brasileiros. • Conhecer o nome, breves dados biográficos e alguns poemas de grande cancionistas brasileiros. • Apreciar e reconhecer o valor literário de textos poéticos.
<p>Bilhetes, cartas e ofícios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e escrever bilhetes, atentando para as informações que devem conter. • Identificar os elementos que compõem uma carta: cabeçalho, introdução, desenvolvimento, despedida. • Preencher corretamente envelopes para postagem segundo as normas dos correios. • Distinguir cartas pessoais de cartas formais • Escrever cartas pessoais

	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever diferentes tipos de cartas, formais e informais, utilizando estrutura e linguagem adequadas. • Ler e redigir telegramas.
Jornais	<ul style="list-style-type: none"> • Saber qual a funções dos jornais, como são organizados, de que temas tratam. • Identificar elementos gráficos e visuais que compõem o jornal e sua função (diagramação, fotografia, ilustrações, tamanho e tipo de letras, gráficos e tabelas). • Identificar e ler manchetes e títulos, prevendo o conteúdo das notícias. • Ler legendas de fotografias, utilizar fotografias e ilustrações como chave de leitura para prever o conteúdo das matérias. • Reproduzir oralmente o conteúdo das notícias lidas em voz alta pelo professor, identificando: o que aconteceu, com quem, onde, como, quando e quais as conseqüências. • Escrever manchetes para as notícias lidas pelo professor, utilizando linguagem adequada. • Ler e identificar os elementos que compõem as notícias e reportagens (o que, quando, como, onde, com quem quais as conseqüências). • Escrever notícias a partir dos fatos do cotidiano e atualidades, utilizando linguagem adequada. • Elaborar resumo de notícias. • Ler artigos de opinião, identificando o posicionamento do autor e os argumentos apresentados. • Ler e elaborar entrevistas, observando a pontuação do discurso

	<p>direto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consultar diferentes jornais, utilizando o índice, informações contidas na primeira página, identificando cadernos e seções. • Comparar o tipo de informação e o tratamento dado à informação por diferentes jornais. • Posicionar-se criticamente diante de fatos noticiados na imprensa.
<p>Contos, crônicas, fábulas e anedotas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer esses textos através da leitura oral do professor, identificando elementos como título, personagens, complicação e desfecho. • Ler historietas e anedotas. • Ler contos e crônicas, identificando narrador, personagens, enredo. • Escrever, com ajuda do professor e dos colegas, pequenas histórias do cotidiano, anedotas ou contos conhecidos. • Reescrever histórias conhecidas completas ou em parte (finais, descrição de personagens e lugares). • Escrever histórias, observando o foco narrativo (narração em primeira ou terceira pessoa). • Utilizar corretamente a pontuação do discurso direto, introduzindo falas dos personagens. • Reconhecer o valor cultural dos textos e histórias ficcionais. • Conhecer o nome, breves dados biográficos e algumas obras de grandes crônicas e contistas brasileiros.
<p>Relatos, biografias e</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e escrever relatos breves de experiências de vida. • Ler escrever biografias, observando a seqüência cronológica

textos de informação histórica.	<p>dos eventos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler textos simples sobre eventos da história (do Brasil ou universal). • Distinguir relatos históricos de relatos ficcionais.
Textos de informação científica	<ul style="list-style-type: none"> • Observar a organização geral de dicionários, enciclopédias, livros didáticos e paradidáticos com ajuda do professor. • Consultar dicionários, enciclopédias, livros didáticos e paradidáticos com ajuda do professor. • Pesquisar a ortografia correta palavras no dicionário. • Compreender abreviaturas e definições constantes nos verbetes de dicionários. • Pesquisar temas em livros didáticos e paradidáticos, selecionando informações relevantes. • Pesquisar temas em enciclopédias, selecionando informações relevantes.

Anexo 2: Modelos dos questionários aplicados juntos aos alfabetizadores e junto aos alunos

ALFABETIZADORES

Por gentileza, marcar com um X ou escrever a resposta.

1. Informações pessoais:

1.1. Nome

1.2. Endereço

1.3. Telefone

1.4. Núcleo onde leciona

1.5. Formação:

Ensino Fundamental ()

Ensino Médio: Magistério () Cursando () Concluído

Ensino Médio: () outros Qual? _____

Ensino Superior: () Letras () Pedagogia () Normal Superior () Outros

Qual o período e instituição? _____

1.6. Há quanto tempo atua na alfabetização de adultos?

a. Primeiro ano () b. Um ano ()

c. Dois anos () d. Três anos ()

e. Mais de três anos? () Quantos _____

1.7. Já teve outra experiência no magistério?

a. Não ()

b. Sim ()

b.1. Ensino Fundamental? Qual série e disciplina _____

b.2. Ensino Médio? Qual disciplina _____

b.3. Educação de Jovens e Adultos? Qual série e disciplina

2. Informações sobre o ensino da produção de textos.

2.1 Você trabalha todas as propostas de produção de texto sugeridas no livro didático?

a. Não () b. Sim. ()

2.2. Justifique sua resposta, tanto a afirmativa quanto a negativa.

2.3. Você considera adequados os tipos de texto que o livro didático propõe nas atividades de produção de texto?

- a. Não () b. Sim ()

2.4. Justifique.

2.5. Quais tipos de textos propostos nas atividades de escrita do livro didático você considera mais adequados? Justifique.

2.6. Quais você considera menos adequados? Justifique.

2.7. De acordo com as atividades de produção de texto feitas por você em sala de aula, numere os tipos de texto abaixo, pela ordem, do mais solicitado (01) ao menos solicitados ().

- cartas b. listas c. bilhetes d. relatos pessoais e. poesias d. notícias de jornal e.
convites f. contos g. receita de bolo h. relatos pessoais i. recados j.
avisos l. requerimentos m. abaixo-assinado
n. narração o. descrição p. dissertação q. exposição
r. outros _____

2.8 - O que você leva em consideração quando vai propor a seus alunos uma atividade de produção de textos?

2.9 Escreva outras observações que você considerar pertinentes e complementares.

ALUNOS

1. Informações pessoais:

1.1. Nome

Idade:

1.2. Endereço

1.3. Telefone

1.4. Atuação profissional

1.5. Já frequentou a escola?

 Sim Não

1.6. Caso você já tenha frequentado a escola, diga por quanto tempo.

 menos de 1 ano 01 ano 02 anos 03anos mais de 3 anos. Quantos _____

1.7. Qual modalidade de ensino?

 Eja Ensino fundamental

2. Informações escolares

2.1. Quais são os tipos de textos mais presentes no seu dia-a-dia?

a) trabalho

b) família

c) lazer

d) igreja

e) outros

2.2. Quais tipos de texto você considera mais importante aprender na escola? Justifique.

2.3. Quais textos você gostaria de aprender a ler e a escrever na escola?

2.4. Quais são os textos que você aprendeu / está aprendendo a escrever na escola?

2.3. Os textos que a escola ensina são os que você gostaria de aprender a escrever?