

# AS CARTAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS<sup>1</sup>

Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI/UFC/CNPq)<sup>2</sup>

Maria Elias SOARES (UFC)<sup>3</sup>

**RESUMO:** A apropriação dos gêneros textuais em contexto escolar tem sido objeto de vários estudos, porém existem poucas pesquisas sobre esse processo na Educação de Jovens e Adultos - EJA, cujo alunado possui muitas particularidades, sendo um dos aspectos mais relevantes as suas experiências de letramento. O objetivo deste trabalho foi verificar aspectos referentes ao conteúdo temático e à construção composicional de cartas produzidas por alunos do ensino fundamental da EJA. Analisamos, ainda, como o livro didático e a proposta curricular tratam o ensino dos gêneros textuais carta. As cartas que compõem o *corpus* desta pesquisa foram produzidas por alunos de uma Escola Municipal de Teresina – Piauí.

**ABSTRACT:** The acquisition of the textual genres in the school context has been the subject of several studies. There are, however, few studies on this process in the context of Young and Adult Learners Literacy, whose aspects are peculiar, and among which the language learning experiences are the most relevant. The aim of this work is to analyze aspects which are related to the theme, and, mainly, textual production of letters written by primary school students in the context of Young and Adult Learners Literacy. The letters which constitute the corpus of this research were written by primary school students from a Municipal School in Teresina – Piauí.

## 1. Introdução

Este artigo tem como objetivo principal analisar aspectos da apropriação do gênero textual carta pessoal por alunos do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos - EJA.

As cartas que constituem o corpus desta pesquisa foram coletadas numa atividade de sala de aula em que uma das pesquisadoras aplicou uma proposta de produção de texto, sugerindo que os alunos escrevessem a partir da seguinte situação: “*Neste período de chuvas muitas ruas ficaram com buracos e acúmulo de água, dificultando o trânsito de carros, bicicletas, motos e pedestres, provocando doenças e mau-cheiro. Imagine que a rua onde você mora está muito prejudicada e escreva uma carta ao prefeito contando a situação de sua rua e pedindo providências para resolver o problema.*”

A atividade foi desenvolvida em turmas de 3<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos, de uma escola pública municipal de Teresina, cujos alunos produziram um total de 73 cartas. A decisão pelo gênero carta foi motivada pela constatação de Melo (2003) de que os gêneros epistolares eram os mais presentes nas esferas comunicativas pelas quais circulavam estudantes de EJA, apesar de ser comum a afirmativa de que tais gêneros, em especial a carta pessoal, estão cada vez mais ausentes das práticas comunicativas da sociedade atual. A constatação de Melo (2003) corrobora o que afirmam Marcuschi (1999) e Silva (2002).

Marcuschi (1999), ao tratar dos resultados da pesquisa “Fala e escrita: usos e características”, em que ele foi um dos coordenadores, menciona, ainda que muito brevemente, sua constatação de que os textos mais frequentes nos dados da pesquisa são poemas e cartas, enquanto Silva (2002) afirma que as cartas pessoais assim como os demais gêneros epistolares encontram-se ainda em uso na nossa cultura, cuja difusão dá-se tanto na sua forma postada, como ainda naquela que remonta à sua origem, a entregue em mão por terceiros, situação possível para as cartas pessoais.

Melo (2003 e 2005), ao entrevistar alunos matriculados em curso de alfabetização de adultos, também verifica que as cartas, não somente as pessoais, são os gêneros textuais que os alunos mais têm interesse em aprender a escrever na escola, constatação condizente com a observação de Lopes (2004), que, ao investigar os usos da escrita numa vila de Teresina, constata que a utilização de cartas pessoais é prática recorrente entre as famílias de baixa renda.

<sup>1</sup> Este trabalho tem o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

<sup>2</sup> Professora da Universidade Estadual do Piauí e aluna de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. E-mail para contato: [barbaraolimpiam@yahoo.com.br](mailto:barbaraolimpiam@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> Professora do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade da Universidade Federal do Ceará. E-mail para contato: [melias@ufc.br](mailto:melias@ufc.br)

Na elaboração deste artigo, discutimos alguns aspectos da Educação de Jovens e Adultos, definimos nossa posição teórica acerca da concepção de gênero textual, resenhamos alguns trabalhos que discutem aspectos dos gêneros epistolares e, em particular, das cartas pessoais. Posteriormente, realizamos a análise do *corpus*, o qual é constituído por cartas produzidas pelos alunos do ensino fundamental da EJA, pelas propostas curriculares e pelos livros didáticos adotados nas turmas pesquisadas. Para estabelecer as categorias de análise, utilizamos a caracterização do gênero textual proposta por Bakhtin (2000), mais especificamente a construção composicional e o conteúdo temático.

## 2. Educação de jovens e adultos

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que possui características próprias e definidas, as quais devem ser levadas em conta num trabalho voltado para esse público. Apresentaremos, em linhas gerais, essas características, procurando discutir que diferenças básicas pode haver num trabalho com jovens e adultos em relação a um trabalho com crianças e quais têm sido as diretrizes oficiais em relação aos programas destinados a esse público.

No Brasil, nos últimos cinquenta anos, a questão da educação de jovens e adultos, mais especificamente da alfabetização, tem sido central nas discussões políticas e educacionais. Programas de âmbito nacional, como *Brasil Alfabetizado* e o *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA*<sup>4</sup> e de nível estadual, como *O Brasil Alfabetizado: Piauí, Nova Abolição*, ou de âmbito municipal, como o *Projeto Ler Para Viver*, em Teresina-Piauí, propõem-se a oferecer alfabetização àquelas pessoas com mais de 15 anos que não foram alfabetizadas na idade regular, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Entretanto, os índices de analfabetismo ainda são muito altos e os de analfabetismo funcional ainda mais alarmantes, razão porque acreditamos que a preocupação principal da sociedade não deve ser somente a alfabetização, como geralmente acontece, 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.

No que se refere ao perfil dos educandos da EJA, pode-se dizer que estes apresentam características bastante diferentes dos que tiveram oportunidade de adentrarem os portões escolares em idade apropriada. São jovens e adultos, em geral trabalhadores sem grande experiência profissional ou com necessidade de (re)inserção no mercado de trabalho, cujas idades variam consideravelmente, sendo que todos têm 15 anos ou mais.

As condições econômicas dessa clientela são, em geral, deficitárias, fato que justifica o pouco investimento que esses alunos podem fazer em lazer e cultura. Assistir a uma peça teatral ou ir a um cinema são, por exemplo, atividades pouco realizadas por esses educandos, os quais possuem, ainda, um histórico de exclusão escolar que vai desde a falta de oportunidade de frequentar uma escola no período aprazado para as crianças, até uma enorme evasão escolar, geralmente ocasionada por razões sócio-econômico-culturais. É comum, por exemplo, encontrarmos alunos que tiveram que abandonar seus estudos porque precisaram trabalhar para ajudar no sustento de seu lar.

A questão profissional é bastante significativa uma vez que, com uma carga horária que varia entre seis - oito e até mais horas de trabalho diário, esses educandos apresentam grande dificuldade para se dedicarem aos estudos, ou, até mesmo, para frequentarem as aulas. Entretanto, trazem consigo uma grande bagagem de conhecimento, de experiência, embora, em geral, sintam-se inferiorizados em relação ao seu grupo social, por não terem tido oportunidade de escolarização formal, fato esse que reflete medos e frustrações no dia-a-dia da prática escolar.

---

<sup>4</sup> Criado em 1997 e colocado em prática em 1998, o **PRONERA** (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) tem um caráter menos Estatal, já que, por ter sido elaborado em conjunto pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (**CRUB**) e pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), não conta com a participação direta do governo federal.

### 3. Gêneros textuais

Neste trabalho, partimos do conceito de gênero discursivo, apresentado por Bakhtin (2000, p. 279):

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 indissolivelmente 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.

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 na 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 um aspecto importante da concepção de gênero: a organização do discurso em níveis.

Tal concepção poderá nos levar, pelo menos provisoriamente, a uma tentativa de diferenciar de distinguir diferentes manifestações do gênero carta. Pensamos que a carta pessoal está mesclada com características de gêneros primários e de gêneros secundários. Uma vez que a relação entre interlocutores geralmente é muito próxima, e, mesmo não havendo troca de turnos, como na conversação, há expectativa de resposta, além de que o tempo e o lugar aparecem explicitados no cabeçalho. Já a carta de reclamação apresenta características mais próximas dos gêneros secundários, já que, geralmente, não há proximidade com o interlocutor, a linguagem costuma ser mais formal e não se espera uma resposta por escrito (na forma de carta), mas uma ação da pessoa ou instituição a quem é feita a reclamação.

Para os objetivos deste trabalho, faz-se necessário apresentar a distinção entre gênero textual e seqüência textual, pois, de modo geral, principalmente em contexto de práticas escolares, ainda são tratados como se fossem a mesma coisa. Para isso, apropriamo-nos da conceituação proposta por Marcuschi (2002), 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-dialógica.

Marcuschi (2002) acompanha Bakhtin ao situar os gêneros textuais 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, fenômeno que corresponde ao postulado bakhtiniano da estabilidade relativa dos gêneros.

Ao pensarmos na aquisição da escrita na escola como um processo, considerando que a comunicação verbal se dá por meio dos gêneros textuais, temos como consequência um desdobramento já previsto por Schneuwly; Dolz (2004), 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 artificial, embora as formas de lidar com tal situação não deixem de ser múltiplas, bem como seus resultados.

Schneuwly; Dolz (2004) apresentam três dimensões que geralmente permeiam as atividades docentes referentes ao tratamento dado aos gêneros textuais na escola:

a) Desaparecimento da comunicação: o gênero torna-se apenas uma forma lingüística, objetivando-se 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.

b) 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; DOLZ, 2004, p. 79).

c) 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, possam 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; Dolz (2004, p. 77).

1. os conteúdos e conhecimentos que se tornam dizíveis através dos gêneros textuais;
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 dos 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 entre os itens 1 e 3 e os itens a e c, respectivamente, quais sejam: a- seleção dos temas, b- escolha dos recursos estilísticos e c- formas de organização textual.

Ao tratar da seleção de gêneros a serem trabalhados na escola, além das peculiaridades anteriormente apontadas, Bonini (2001, p. 20) elenca alguns princípios que deveriam nortear a ação docente, quanto à aprendizagem dos alunos. Para este autor 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 às possibilidades de apreensão dos alunos, suas vivências, gostos e grau de maturidade.

Melo (2003) investiga o tratamento dado aos gêneros textuais na alfabetização de jovens e adultos e observa que ainda há um desencontro entre os gêneros textuais que circulam nas esferas comunicativas dos alunos e aqueles estudados na escola. Conforme Melo (2003, p. 93):

Há uma incoerência: os professores afirmam que é importante proporcionar a aprendizagem de gêneros textuais que circulam nas esferas comunicativas dos alunos; os alunos, entretanto, afirmam que não há um trabalho na escola com os textos que estão mais presentes no seu cotidiano.

Quanto ao gênero textual carta pessoal, Melo (2003) verifica que, apesar de a maioria dos alunos ter afirmado o interesse e a necessidade de aprender a produzi-lo e de haver orientação na proposta curricular e no livro didático para um trabalho com cartas, tal ensino não estava sendo efetivado em sala de aula.

### 3.1. O Gênero carta

Kaufman; Rodríguez (1995) afirmam que as cartas pessoais podem conter diferentes tramas<sup>5</sup> e girar em torno das diferentes funções da linguagem. As autoras as consideram como um diálogo à distância que deixa transparecer marcas da oralidade, tais como: frases inconclusas, nas quais as reticências podem levar a várias interpretações pelo receptor; perguntas para o destinatário; perguntas que encerram em si suas próprias respostas; ponto de exclamação, indicando ênfase, alegria, preocupação, dúvida etc.

Embora o gênero carta pessoal já exista há bastante tempo, conforme Bazerman (2005) e apresente uma forma facilmente identificável e já bastante cristalizada, ainda há carência de estudos que descrevam tal gênero numa perspectiva de sua apropriação.

Violi (2000) afirma que, diferentemente do diálogo onde há a interação face-a-face, na carta pessoal os interlocutores não partilham o mesmo espaço e tempo. Chamamos atenção, porém, para o fato de apesar de os interlocutores não partilharem, fisicamente, o mesmo tempo e o mesmo espaço, estes são marcados explicitamente na estrutura da carta (cabeçalho) o que autoriza o produtor a usar elementos contextuais como hoje, amanhã, ontem, aqui, etc.

Procurando analisar as características da carta pessoal sob a perspectiva da teoria bakhtiniana dos gêneros, podemos dizer que, na carta, assim como no diálogo, os conteúdos temáticos são bastante abertos; a construção composicional não corporifica tipicamente nenhuma das seqüências textuais, podendo conter qualquer uma delas ou mais de uma; e, por fim, o estilo está estritamente atrelado ao interlocutor e ao propósito comunicativo.

Também é necessário saber que muitas das características formais dos gêneros vêm em decorrência de aspectos funcionais. Na carta, o tempo e o espaço ocorrem diferentemente para o emissor e o destinatário. A carta é dirigida para um determinado destinatário, ausente no momento em que for escrita. Entretanto, ao ser concretizada a leitura pelo receptor, quem não está presente é o escritor, e o tempo da escrita torna-se passado. Percebemos, então, a ocorrência de um diálogo não imediatizado, haja vista a distância do espaço temporal entre o destinador e o destinatário.

Em relação à construção composicional, Silva (2002) apresenta os seguintes itens como constituintes da carta: abertura, corpo e encerramento do contato. A própria pesquisadora faz uma ampliação de sua classificação, acrescentando os seguintes elementos: cabeçalho, saudação e solitudes, presentes na abertura do evento; pré-encerramento, despedida e assinatura, contidas no encerramento do evento.

A abertura do evento é, então, o espaço em que se instaura o contato e a interlocução com o destinatário, que corresponde ao *exórdio*. Neste espaço estariam o local, a data e o vocativo. É na abertura que verificamos a natureza do relacionamento dos interlocutores, a finalidade que cumpre a interação em curso e, sobretudo, o caráter dialógico e dialógico desse gênero (alternância dos papéis comunicativos).

No corpo da carta, há o desenvolvimento do objeto do discurso, o *narratio*, espaço em que o propósito comunicativo é explicitado. E, por fim, o encerramento do contato, da interlocução; a *conclusão*; onde deve haver a saudação final e a assinatura.

Quanto ao estilo, Kaufman; Rodríguez (1995, p. 36) explicam que:

o grau de familiaridade existente entre emissor e destinatário é o princípio que orienta a escolha do estilo: se o texto é dirigido a um familiar ou a um amigo, opta-se por um estilo informal; caso contrário, se o destinatário é desconhecido ou ocupa o nível superior em uma relação assimétrica, impõe-se o estilo formal.

É preciso, porém, ter cautela quanto à afirmação de Kaufman; Rodríguez (1995), pois não acreditamos que somente o grau de familiaridade com o interlocutor possa determinar as escolhas lingüísticas feitas pelo produtor. Pensamos que o propósito comunicativo e a intenção do emissor também determinam as escolhas lingüísticas feitas pelo falante. Por exemplo, mesmo intuitivamente, podemos constatar que uma mãe pode escrever para um filho ausente para falar de seu cotidiano, de sua saudade, mas pode também escrever para repreender por uma escolha mal feita; e, a depender do propósito comunicativo, as escolhas lingüísticas variam.

Precisamos ter cuidado também com interpretações equivocadas no sentido de que, devido às características do gênero (tema, estrutura composicional e estilo), os falantes estariam impossibilitados de criar, modificar, alterar um gênero. Isso não acontece devido à questão do estilo. A concepção de estilo, em Bakhtin (2000), dentro de sua teoria da enunciação, não se restringe nem à análise das formas lingüísticas em

<sup>5</sup> Kaufman; Rodríguez (1995) consideram trama os elementos que, neste artigo, consideramos seqüências textuais. Para as autoras, as tramas são as seguintes: descritiva, argumentativa, narrativa e conversacional.

si, nem à análise do caráter psicológico do autor textual. Sua concepção é mais ampla, na medida em que todo e qualquer gênero do discurso constitui um estilo próprio de enunciação. Seria o que ele chama de estilo funcional.

O estilo do gênero em si pode ser modificado pelos estilos individuais dos falantes. O estilo individual, com base em Bakhtin, deve ser entendido como o uso da língua feito pelo sujeito em uma determinada produção de linguagem. Esse estilo, é bom lembrar, não é totalmente individual, uma vez que a linguagem é immanentemente dialógica. Nas palavras do próprio Bakhtin (2000, p. 285-287):

O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro etc.). O estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado. Isso equivale a dizer, claro, que o estilo lingüístico não pode ser objeto de um estudo específico, especializado. [...] Quando há estilo, há gênero. Quando passamos o estilo de um gênero para outro, não limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruímos e renovamos o próprio gênero. [...] Mesmo a seleção que o locutor efetua de uma forma gramatical já é um ato estilístico.

A questão da presença do sujeito no enunciado torna-se, para Bakhtin (2000), um problema de domínio dos gêneros usados. De acordo com o autor, um determinado locutor (falante ou escritor) pode não dominar o repertório de certos gêneros por faltar-lhe experiência. Nas palavras de Bakhtin (2000, p. 304):

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos.

Bunzen (2004), em pesquisa realizada com livros didáticos do ensino fundamental de língua portuguesa, conclui que ainda existem muitos problemas ao se pensar em desenvolver um trabalho de cunho mais enunciativo e discursivo via manual escolar. O pesquisador constatou que as atividades que exploram o gênero textual carta se reduzem essencialmente à noção de gênero para a noção de texto na equação função/modelo de texto. Ou, de forma mais sucinta, os livros didáticos transformam os gêneros em conteúdos escolares, enfatizando, de forma geral, uma abordagem puramente da estrutura do gênero. Desta maneira, os manuais colaboram para uma visão de língua homogênea e estereotipada, além de priorizar aspectos mais formais e desprezar elementos pragmáticos e discursivos, entre outros.

## 4. Análise

### 4.1. Construção composicional.

A análise dos dados levará em conta os aspectos relacionados à construção composicional e ao conteúdo temático. Em seguida, teceremos algumas considerações a respeito do tratamento dispensado ao ensino-aprendizagem do gênero carta na Proposta Curricular e no Livro Didático adotado na EJA, nas séries consideradas (3<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup>. e 7<sup>a</sup>. séries).

No que se refere ao uso de aspectos estruturais das cartas, que, conforme Silva (2002), são abertura, corpo e encerramento do contato, apresentamos na tabela 1 os dados referentes à abertura e ao encerramento do contato.

**Tabela 1 – Configuração estrutural das cartas**

Série	Construção Composicional (abertura e encerramento do contato)			
	Local e data	Vocativo	Saudação Final	Assinatura
3 <sup>a</sup>	50%	90%	30%	30%
5 <sup>a</sup>	35%	70%	30%	5%
7 <sup>a</sup>	20%	80%	35%	35%

Considerando os dados da 3ª série, apesar de 90% usarem o vocativo, somente 30% o usam em conformidade com o grau de formalidade exigido, como mostram os exemplos (01) e (02), em que a adequação da linguagem ao interlocutor não foi respeitada.

(01) ‘oi Silvio’

(02) ‘caro colega’

É bom lembrar que o destinatário das cartas era o prefeito da cidade, e os alunos estavam escrevendo como moradores que reclamavam de problemas de infra-estrutura de seus bairros.

Os alunos que se referiram ao prefeito, fazendo a adequação da linguagem aos papéis enunciativos, usaram expressões como:

(03) ‘seu prefeito’

(04) ‘seleticio<sup>6</sup> sr: prefeito de teresina’

Quanto à assinatura, vimos que somente 30% dos alunos assinaram as cartas. Curiosamente, um aluno escreve toda a carta à tinta, mas quando vai assinar o faz de grafite. Provavelmente, ficou inseguro quanto ao uso deste elemento da estrutura da carta, uma vez que em redações escolares típicas não há a necessidade deste item.

Curioso também é o fato de, nesta série, haver a melhor distribuição dos elementos da estrutura da carta, cujo uso não acontece de forma ‘linear’. Há itens em que um grande percentual de alunos utiliza, por exemplo, o vocativo; ao passo que outros itens são bem menos usados, como a saudação final e a assinatura.

O primeiro dado que nos chama atenção em relação aos alunos da 3ª série é referente ao baixo número de alunos que usaram o local e a data em lugar convencional, normalmente antes do vocativo. Talvez por terem considerado que seria uma redundância, uma vez que tal informação já aparece no cabeçalho da folha distribuída para realização da tarefa, e por desconhecem a estrutura prototípica da carta.

Quanto ao uso do vocativo, observa-se que é uma forma bastante consolidada nas três séries. Como, no entanto, o vocativo permite-nos analisar a adequação da forma de tratamento ao interlocutor, a análise nos revela um dado muito interessante: na 5ª série, por exemplo, dos 70% que usaram o vocativo, somente 5% o fizeram respeitando o grau de formalidade exigido. Os demais usaram um tratamento íntimo, como se observa nos exemplos (1) e (2), acima. Em relação ao uso do vocativo, verificamos que, nas três séries, este é o item da estrutura da carta que mais aparece. Acreditamos que isto ocorre devido ao fato de que o caráter dialógico da carta é muito proeminente. Como afirma Gomes (2002, p. 57), “a relação entre interlocutores geralmente é muito próxima, e, mesmo não havendo troca de turnos, como na conversação, há expectativa de resposta.”

Ainda na 5ª. série, constata-se também uma redução do percentual referente a alguns elementos estruturais, em relação à 3ª série, mas observa-se melhoria na qualidade dos textos. Já no que se refere à saudação final, temos o mesmo percentual na 3ª e na 5ª série, mas quanto ao uso da assinatura ao final da carta, ao compararmos as duas turmas, há uma grande redução na turma de 5ª série.

Na 7ª série, mantém-se uma baixa ocorrência do uso de local e data. Acreditamos que este fato possa ter a mesma justificativa dada em relação à 5ª série, ou seja, os alunos consideram tal uso uma redundância, uma vez que esta informação já aparece no cabeçalho da folha de tarefas.

Acreditamos que dois aspectos podem explicar o fato acima. O primeiro deles é referente às práticas de letramento dos sujeitos. Apesar de não termos, neste estudo, investigado tais práticas, a pesquisa de Melo (2003) nos dá indícios de que os alunos da EJA apresentam níveis de conhecimento da escrita muito diferenciados e tal variação é devida aos usos que fazem da escrita em suas diversas esferas comunicativas.

O segundo aspecto, diz respeito à maneira como são escolarizados os gêneros textuais, quando estes passam a ser objeto de ensino, são escritos em uma folha de tarefas é padronizada: o texto é disposto numa folha de papel, em que há um cabeçalho identificador do aluno e da escola e a data. Talvez por esta razão, observa-se que na sétima série os alunos já se apropriaram mais da estrutura do gênero ‘redação escolar’, aspecto que, provavelmente, explique o fato de os elementos local e data irem diminuindo no decorrer das séries. A respeito desta questão, conforme Schneuwly; Dolz (2004), o gênero textual pode tornar-se apenas uma forma lingüística, objetivando-se o domínio de sua estrutura, sendo tal gênero apenas expressão do pensamento, completamente desprovido de seu caráter comunicativo. As atividades de produção de texto são vistas como meras atividades para exercitar a escrita.

---

<sup>6</sup>Provavelmente o aluno quis escrever (excelentíssimo). Manteremos a grafia original nos trechos transcritos das cartas.

## 4.2 Conteúdo temático.

Muitos alunos, conforme a tabela 2, abaixo, não atenderam à proposta solicitada, ou seja, não escreveram um texto na forma de carta, pois não utilizaram elementos da construção composicional e nem abordaram o conteúdo temático solicitado. Acreditamos que isso possa ter acontecido em função da indisposição que alguns alunos demonstraram durante a execução da atividade, notadamente aqueles que insistiam em saber se tal atividade ‘valeria algum ponto’. Constata-se, assim, que, na escola, há uma expectativa de que escrever textos é sempre tarefa para avaliação. Como não seria feita a avaliação escolar dos textos, estes alunos somente tentaram preencher, com algumas frases soltas, algumas linhas de seus cadernos.

Assim, um aspecto merecedor de destaque refere-se ao conteúdo temático, uma vez que foi elevado o número de alunos que não escreveram sobre o tema proposto na atividade de produção de texto. Conforme pode ser observado na proposta de redação, informada na primeira página deste artigo, o conteúdo temático foi previamente definido, portanto esperávamos que não houvesse uma variação tão grande como a ocorrida, conforme se observa na tabela 2.

**Tabela 2 – Conteúdo temático**

Série	Desenvolvimento do tema proposto		
	SIM	NÃO	Parcialmente
3 <sup>a</sup>	40%	30%	30%
5 <sup>a</sup>	50%	20%	30%
7 <sup>a</sup>	55%	15%	30%

A tabela 2 mostra que muitos alunos não seguiram o tema da proposta, porém desenvolveram seu texto sobre fatos de sua realidade. Muitos pediram providências para solucionar problemas de falta de energia ou de água, ou seja, os alunos quiseram fazer uma solicitação para resolução de um problema presente em suas vidas naquele momento, como se observa no exemplo (05).

(05) **‘sr. Prefeito, em nosso bairro estamos preocupados com muita coisa. Já faz muito tempo que está sem luz e tem uma zuada enorme no bairro todas as noites’.**

Alguns alunos escreveram sobre o tema proposto, mas também solicitaram soluções para outros problemas que os afetam, como ilustra o exemplo (06).

(06) **‘ caro prefeito quero lhe pedir com urgência uns banheiros pra minha vila... quero pedir também calçamento porque com as chuvas ficou uma buraqueira só. Ta fazendo dó é água pra todo lado... ’**

Este fato pode ser ilustrado com o caso de um aluno da 5<sup>a</sup> série que discorre acerca de um problema que não acontece em seu bairro (cf. 07).

(07) **‘na minha rua cai muita chuva, mais de bala há noite que morre muitas pessoas pelas balas perdidas’.**

Sabemos que em Teresina ainda são raros os casos de troca de tiros entre bandidos ou entre estes e a polícia, logo podemos concluir que o aluno fez um texto mais fictício. Talvez tenha reproduzido o modelo que lhe seja mais familiar nas atividades de escrita na escola que tem forte predomínio de narrativas ficcionais.

Outro aspecto merecedor de destaque diz respeito à forma como a fuga ao tema vai diminuindo no decorrer da progressão escolar. Propomos duas interpretações para esse dado: 1- os alunos, no decorrer das séries, ficam mais atentos aos enunciados das atividades; 2- no decorrer das séries os alunos sentem-se mais podados a expressar suas necessidades interativas.

Os resultados acima nos incitam a investigar as práticas de produção de texto na escola, em relação a vários outros aspectos, sobretudo no que se refere à prática docente. Dentro dos limites do presente estudo,

porém, resolvemos apenas verificar uma possível relação entre os resultados apresentados acima e as orientações da Proposta Curricular e do livro didático de cada série, considerando que são esses os instrumentos em que mais se apóiam os professores.

### 4.3. Tratamento dispensado ao ensino ensino-aprendizagem do gênero carta na Proposta Curricular e no Livro Didático

#### 4.3.1. Proposta curricular e livro didático da 3ª série.

Nas orientações para a produção de texto, presentes na Proposta Curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental da educação de jovens e adultos, os autores afirmam: “escrever textos significa saber usar a escrita para expressar conhecimentos, opiniões, necessidades, desejos e imaginação” (p. 58). Percebemos, então, que os autores da proposta, 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.

Uma postura equivocada é explicitada na seguinte orientação: “ler e preencher formulários simples, responder a questionários curtos” (p.70), como se aos educandos só fosse autorizado o contato com textos 'simples' e 'curtos'. Ora, conforme Bakhtin (2000, p. 279): “A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (...).” O enunciado reflete as condições específicas e as necessidades 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.

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).

Entretanto, 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 a educação de jovens e adultos apresentam, apenas 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 anteriormente. Logo, o grande descompasso observado refere-se à desarmonia entre as orientações dos blocos de fundamentos e os objetivos da área de língua portuguesa e as orientações dos tópicos de conteúdos e objetivos didáticos.

A terminologia, presente na proposta, utilizada para denominar o que concebemos por gênero textual é bastante problemática. 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).” Nessa mesma página, no parágrafo seguinte, afirma-se: “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 nosso).

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.” Pela referência a gêneros narrativos, vemos, entretanto, que os autores se reportam aos gêneros literários e não aos gêneros textuais.

Verificamos, ainda, que os autores acreditam que a escrita não deve ficar restrita ao processo de juntar letras, sílabas e palavras, mas deve introduzir o aluno no universo da escrita, “mostrando-lhes (aos aprendizes) os principais tipos de textos que estão presentes em nossa sociedade.” (p.6).

Quanto a orientações para o trabalho com cartas, na proposta curricular, na seção **Modalidades de Textos** (p. 82), há o item **Textos Epistolares (cartas)**. Os autores enfatizam a importância de se trabalharem os elementos da estrutura das cartas e das diferenças entre cartas pessoais e cartas formais. Já no item **Tópicos de conteúdos e objetivos didáticos** (p. 86), os autores listam os seguintes objetivos:

1. Ler e escrever bilhetes, atentando para as informações que devem conter;

2. Identificar os elementos que compõem uma carta: cabeçalho, introdução, desenvolvimento e despedida;
3. Preencher corretamente envelopes para postagem segundo as normas dos correios;
4. Distinguir cartas pessoais de cartas formais;
5. Escrever cartas pessoais;
6. Escrever diferentes tipos de cartas, formais e informais, utilizando estrutura e linguagem adequadas;
7. Ler e redigir telegramas.

Conforme percebemos nos objetivos acima, as orientações da proposta não extrapolam muito aquilo que Buzen (2004, p.23) constata nos manuais didáticos: “os manuais colaboram para uma visão de língua homogênea e estereotipada, além de priorizar aspectos mais formais e desprezar elementos pragmáticos e discursivos, entre outros.”

O livro didático utilizado na 3ª série é **Viver, Aprender**, volume 2, organizado por Vóvio (2002). O livro compõe-se de quatro módulos temáticos: 1- **Identidades e mudanças**; 2- **Crescer no tempo e no espaço**; 3- **Vida adulta** e 4- **Muitos anos de vida**.

As atividades de produção de texto são poucas. Em relação a cartas, somente no 3º módulo o gênero textual é explorado. É feita uma exploração dos aspectos estruturais da carta, fazendo uma comparação entre cartas pessoais e ‘formais’. No decorrer de todo o módulo são propostas três atividades de produção de cartas, a seguir transcritas:

1. Você já escreveu um bilhete ou uma carta de amor? Imagine alguém bem especial: um namorado ou namorada, um pretendente ou alguém de sua imaginação. Escreva uma carta declarando seu amor. Capriche! Solte o poeta que há em você. (p. 193)
2. A seguir você vai ler duas situações diferentes. Em dupla, escreva uma carta adequada para cada uma dessas situações: (p.167)

**SITUAÇÃO 1: CONSUMIDORA LUTA PARA CONSEGUIR DENUNCIAR ADULTERAÇÃO DE ANTIBIÓTICO COMPRADA EM FARMÁCIA DO RIO GRANDE DO SUL.**

A falsificação do remédio Amoxilina, do Laboratório Logner do Brasil, era tão grosseira que a secretária gaúcha Joice Araújo logo identificou a irregularidade ao tentar tomar uma cápsula em maio passado, num tratamento de sinusite.

Joice chegou a colocar a cápsula na boca e sentiu diferença em relação à tomada anteriormente, do Laboratório Basf.

Ela examinou a caixa e percebeu que não continha informações, nem o código de barras, e na bula havia explicações incompletas. O mais complicado foi encaminhar a denúncia e conseguir as providências das autoridades da área da saúde contra os responsáveis.

**SITUAÇÃO 2: EM BUSCA DE UM EMPREGO**

Célia da Silva era babá da família Souza há mais de cinco anos. Coursou até a oitava série do ensino fundamental, tem 26 anos e gosta muito de cuidar de crianças. As duas crianças da família cresceram e ela foi mandada embora. No domingo, ela encontrou o seguinte anúncio no jornal: 'PROCURA-SE BABÁ COM MUITA EXPERIÊNCIA E RESPONSABILIDADE PARA CUIDAR DE BEBÊ. OFERECE-SE A CARTEIRA ASSINADA, FOLGAS A CADA 15 DIAS E MORADIA. ENVIAR CARTA RESPOSTA A/C DE JOANA E INDICAR PESSOA PARA REFERÊNCIA.

RUA WANDA WOLF, 198, SANTA FELICIDADE CEP 82410-380 CURITIBA – PR

Na primeira proposta, quando os autores orientam “solte o poeta que há em você”, podem levar os alunos a entenderem que a linguagem das cartas deve ser poética ou até mesmo que a carta deve ser escrita em versos. Talvez fosse uma boa oportunidade para estimular o envio das cartas e trabalhar o preenchimento do envelope.

Já na segunda proposta, em relação à situação 1, não fica claro qual deverá ser o papel enunciativo assumido pelo aluno e quem será o interlocutor da carta; e nem se esta carta irá atender a um propósito comunicativo extra-escolar.

#### **4.3.2. Proposta curricular e livro didático da 5ª e da 7ª séries**

Analisaremos a a 5ª e da 7ª séries em conjunto, pois a proposta curricular é a mesma e o livro didático utilizado em ambas as séries é da mesma coleção.

A proposta curricular para o segundo segmento da educação de jovens e adultos segue uma orientação teórica semelhante a da proposta analisada no item anterior, ou seja, a do primeiro segmento do ensino fundamental. Mas há um avanço significativo no que se refere à noção de gênero textual, à terminologia utilizada e à diversidade de gêneros epistolares propostos aos alunos.

Há um quadro (p. 35 a 37) em que é feita uma seleção e organização do trabalho com os gêneros textuais orais e escritos. Os gêneros epistolares aparecem nas esferas das correspondências – carta comercial e carta pessoal e na esfera da imprensa – carta do leitor.

Não há orientação específica para trabalhar com cada um dos gêneros propostos, mas na página 43 há uma seção: **Como ensinar o aluno a produzir texto de diferentes gêneros?** Neste item os autores da proposta advogam a importância de se trabalhar a escrita a partir dos gêneros textuais e tecem severas críticas acerca de um ensino da escrita que se restrinja às tipologias clássicas: narração, descrição e dissertação.

O livro didático utilizado na 5ª e na 7ª série pertence à coleção **Educação para Cidadania**, da Editora Suplegraf. Os livros são organizados de forma que um único volume contenha todas as disciplinas, sendo um exemplar por série.

No livro da 5ª série não há nenhuma atividade que proponha a produção de cartas e nem de algum gênero epistolar. Em todo o livro há somente sete propostas de produção de texto, mas o mais grave não é pequeno número de atividades de produção de texto, é a ‘qualidade’ dessas atividades.

Vejam duas delas:

“1. Transforme os versos da canção Natasha<sup>7</sup> em uma narração. Utilize discurso direto. (p.72)

1. Crie uma narrativa em 3ª pessoa na qual o tema seja as maldades de alguém que você conhece.”  
(p.124)

Conforme podemos verificar pela amostra acima, as propostas de redação não definem o gênero textual, o interlocutor, a forma de circulação. As propostas centram-se nas tipologias, sendo a narrativa a predominante em quase todas as atividades. Além disso, o mesmo equívoco observado na proposta curricular é o que mais ocorre nas atividades do livro didático: o ensino da escrita com base nas tipologias tradicionais.

O livro da 7ª não é diferente: também apresenta poucas propostas de produção textual (dez), sendo que quatro delas aparecem na mesma página, para o aluno selecionar somente uma a ser desenvolvida. Vejam uma amostra das propostas:

“1. Leia novamente o texto ‘Os sonhos da psicologia’ e também o texto complementar deste módulo e escreva uma resenha crítica emitindo seu parecer a respeito dele. (p.111)

2. Baseado no apólogo Opostos, de Ciça Fitipaldi, escreva um texto narrativo ou dissertativo, usando como tema: ‘Os opostos se atraem’.” (p.89)

A proposta 1 define o gênero textual a ser produzido, mas ainda é problemática. Na proposta há a solicitação da leitura de dois textos, mas pede-se somente uma resenha, não deixando claro qual dos textos deverá ser resenhado, qual o propósito da resenha, e onde ela vai circular.

Na proposta 2 acontecem os mesmos problemas verificados nas propostas da 5ª série: não há definição do gênero, do interlocutor, da forma de circulação.

No livro da 7ª série encontra-se apenas uma proposta de produção de uma carta: “Você notou que na canção Baila Comigo<sup>8</sup> o eu-lírico demonstra ter vontade de ser um índio. Você deverá escrever uma carta para os colonizadores reivindicando seus direitos como se fosse um índio de uma tribo que acabou de ser visitada por Cabral, em 1500.” (p.106). Pelo menos uma atividade, nos dois exemplares analisados, apresenta-se razoável. Mas ainda assim apresenta problemas quanto ao real propósito comunicativo da carta: Por que não explorá-lo?

---

<sup>7</sup> A letra da música havia sido trabalhada em questões de compreensão textual.

<sup>8</sup> Há a letra da música Baila Comigo, da Rita Lee, na unidade.

## 5. Considerações finais

Conforme foi verificado neste estudo, os usos que os alunos fazem dos elementos constituintes do gênero textual carta não estão necessariamente atrelados à série cursada por eles. Não investigamos fatores ligados às práticas de letramento dos sujeitos da pesquisa, mas dados presentes em Melo (2003 e 2005) nos dão pistas de que as experiências de letramento podem ser determinantes dos conhecimentos lingüísticos dos alunos.

Outro aspecto que merece ser investigado diz respeito às necessidades comunicativas dos alunos. O que leva um número significativo de alunos a não escrever sobre o tema solicitado? Será que tem relação com suas práticas de produção de texto na escola? De acordo com Schneuwly; Dolz (2004), as orientações dadas pelo professor podem ser determinantes dos resultados obtidos na produção dos textos.

O mais importante deste estudo é o fato de termos verificado que os alunos, já na terceira série, conhecem a estrutura da carta e, por outro lado, que alguns elementos da construção composicional da carta são mais 'rapidamente' apropriados por alguns alunos do que por outros. Estes dados mostram que na prática escolar merecem um trabalho mais sistemático os aspectos mais discursivos/enunciativos do gênero textual carta.

Verificamos ainda que as orientações das propostas curriculares, apesar de alguns problemas, já apresentam uma tendência teórico-metodológica voltada para uma concepção de língua como interação, já se apropriaram, embora parcialmente, da noção de gênero textual. Alguns problemas residem, ainda, nos livros didáticos, principalmente, aqueles destinados à 5ª e 7ª séries, conforme foi explicitado na análise. Acreditamos que uma das que podem ajudar a explicar tais problemas pode ser, principalmente, o fato de o poder público ainda não ter nenhuma política de avaliação do livro didático destinado à Educação de Jovens e Adultos, ficando as secretarias de educação municipais e estaduais responsáveis pela aquisição de tal material, sem qualquer crítica.

## 6. Referências bibliográficas

- ADAM, Jean-Michel. Cadre théorique d'une typologie séquentielle. *Études de linguistique appliquée - textes, discours et genres*. Nº 83 199, p. 06 a 18, 1991.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAZERMAN, Charles. Cartas e a base social de gêneros diferenciados. In: DIONÍSIO, A. P., HOFFNAGEL J. C. (orgs). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005, p.83-100..
- 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).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação fundamental. *Proposta curricular para educação de jovens e adultos - 1º segmento*, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação fundamental. *Proposta curricular para educação de jovens e adultos - 2º segmento*, 2002.
- BUNZEN, Clécio. Cartas pessoais nos manuais escolares: letramento escolar? *Intercâmbio*. Vol. XIII, 2004, p. 20 a 29
- GOMES, Antonio Bosco Luna. *A emergência do gênero carta*. Fortaleza, UFC, 2002. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Programa de pós-graduação em Lingüística, Universidade Federal do Ceará, 2002.
- KAUFMAN, Ana Maria e RODRÍGUEZ, María Elena.. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- LOPES, Iveuta Abreu. *Cenas de letramentos sociais*. Pernanbuco, UFPE, 2004, Tese (Doutorado em Lingüística) Programa de pós-graduação em lingüística, Universidade Federal de Pernambuco, 2004.
- MARCUSCHI, Luis Antônio. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 1999.

- 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.
- MELO, Bárbara Olímpia Ramos de. *A apropriação dos gêneros textuais: concepções diretrizes e expectativas na alfabetização de jovens e adultos*. Fortaleza, UFC, 2003, Dissertação (Dissertação de Mestrado). Programa de pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.
- MELO, Bárbara Olímpia Ramos de. Esferas de circulação dos gêneros textuais no universo da alfabetização de adultos. In: *Simpósio Internacional de Estudo dos Gêneros Textuais – CD-ROM dos Anais*: Porto Alegre Disc Press, Santa Maria, v. 01, 2005.
- PAREDES SILVA, Vera Lúcia Pereira. *Cartas Cariocas: A variação do sujeito na escrita informal*. Rio de Janeiro: UFRJ, Tese de Doutorado, 1988.
- RODRIGUES, Edson (editor). *Educação de Jovens e Adultos*. Ed. Suplegraf: São Paulo, S/D.
- SCHNEUWLY, Bernard.; Dolz, Joaquim e Colaboradores (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas. São Paulo. Mercado de Letras.
- SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. *Um estudo sobre carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade*. Belo Horizonte: UFMG, 2002. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais 2002.
- SOARES, Magda B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- VIOLI, Patrizia. (2000). *Electronic dialogue between orality and literacy - a semiotic approach*. <http://se.unisa.edu.au/vc/9-echat.html>
- VÓVIO, Claudia Lemos e MANSSUTI, Maria Amábile (coord.). *Viver, aprender - educação de jovens e adultos*. 2ª edição. São Paulo: Global, 2002. (Ação Educativa).