

USO DE GÊNERO TEXTUAL CARTA EM PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Gabriela Lessak Tavares¹

Dr^a Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar²

RESUMO

Na perspectiva do letramento, a concepção de escrita esta relacionada ao seu uso e função social, considerando que alfabetização e letramento são processos inter-relacionados. Apresentamos dessa forma para a discussão e reflexão, a alfabetização e letramento do adulto com deficiência intelectual (DI) a partir dos gêneros textuais. Portanto, este artigo tem por objetivo analisar o processo de apropriação do gênero textual carta, por adultos com deficiência intelectual. A pesquisa foi desenvolvida em um projeto de extensão de uma universidade pública no noroeste do estado do Paraná junto a cinco adultos com deficiência intelectual. Para tanto, realizou-se intervenções sistematizadas fundamentada na Metodologia da Mediação Dialética, que consiste nas etapas: Resgatando/registrando; Problematizando; Sistematizando e Produzindo. Essa metodologia possibilitou um trabalho em conjunto, na relação professor/educando, no processo de ensino-aprendizagem, a considerar que a mediação ocorreu de forma linear, estabelecendo um diálogo amplo com base na apropriação do conhecimento pelo aluno e a organização e coerência do trabalho docente. Sendo assim, os resultados revelaram avanços significativos na compreensão e produção do gênero textual carta.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual; Alfabetização e letramento; Gêneros textuais.

ABSTRACT

Regarding the view of literacy, the conception of writing is related to its use and social function, in which basic beginning literacy and literacy are interrelated processes. That way, we present for discussion and reflection the beginning literacy of adults with intellectual disability (ID) through writing genres. Thus, this article aims to describe the appropriation process of the letter-writing genre by adults with intellectual disability. The described experiences have been experienced during an extension project in a public university in the northwest of the State of Paraná with five people with intellectual disabilities. Therefore, there were done systematized interventions based on the Dialectical Mediation Methodology, which consists in: Rescuing, Problem Posing, Systematizing and Producing. Such methodology enabled the teacher to work with the students through the learning process, on this account, the mediation happened in a linear form, establishing a broad dialogue based on the student's knowledge appropriation and the organization and coherence of the teaching work. Thereby, the results have revealed significant progress regarding the comprehension and reproduction of the letter-writing genre.

Keywords: Beginnin gliteracy and literacy; Intellectual Disability; Writing genres.

¹Acadêmica do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM)

²Orientadora. Professora Adjunta no departamento de Teoria e Prática na Universidade Estadual de Maringá (UEM)

PALAVRAS INICIAIS

As questões referentes ao processo de alfabetização e letramento é uma das principais preocupações enquanto acadêmica do curso de pedagogia. Dentre os inúmeros desafios que temos ouvido falar, no campo de estágio supervisionado e sobre o processo de alfabetização, estão também os que se referem a alunos com deficiência inseridos no contexto escolar.

Essas falas nos fizeram buscar dentro da instituição de ensino, onde cursamos Pedagogia, por experiências pedagógicas que nos colocassem diretamente em contato com a literatura e com essa problemática que se faziam presentes nas falas das professoras e que não conhecíamos.

Assim, começamos a participar de um projeto de extensão cujo público alvo são jovens e adultos com deficiência intelectual (DI). O contato com esse alunado nos levou a recorrer à literatura específica da área para compreendermos o que era deficiência intelectual e como ela foi concebida ao longo da história e também a literatura sobre os gêneros textuais, alfabetização e letramento para embasar os planejamentos de aula junto a esse alunado.

Entendendo que a escola é lugar específico para o ensino dos conhecimentos historicamente construídos e de acordo com Ferreiro (1995) constatamos que a mesma enfrenta grandes desafios em relação ao ensino da língua, mais especificamente a alfabetização dentro de uma perspectiva de letramento.

Nesse cenário, no que diz respeito à deficiência intelectual evidencia-se na maioria dos casos, a não apropriação da língua escrita, salvo algumas exceções. As práticas escolares ainda primam pela aquisição da escrita compreendida como um processo de codificação e decodificação da escrita. (ALENCAR, 2015)

Contudo, de acordo com Soares (2009) não basta apenas aprender a ler e escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam as práticas de leitura e de escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, ou seja, não se tornam letradas. A nosso ver, esse dado não diz respeito apenas a uma parcela significativa da sociedade dentro dos padrões de “normalidade”, mas também aos educandos com deficiência intelectual.

Sabemos que não é tarefa fácil a aceitação do “diferente”, e a busca de compreensão sobre outra forma de pensar o ritmo de aprendizagem desse alunado se faz necessário.

Na base dessa concepção este artigo em forma de relato de experiência tem por objetivo “descrever o processo de apropriação do gênero textual carta por adultos com deficiência intelectual”. As experiências aqui descritas foram vivenciadas em um projeto de extensão em uma universidade pública no noroeste do estado do Paraná junto a cinco adultos com deficiência intelectual, com idades variando entre 20 e 46 anos, em um período de três meses, em encontros realizados duas vezes por semana com duração de 2 horas/aula. Os dados foram obtidos por meio de diário de campo e vídeo-gravações, as quais foram transcritas e analisadas. Para garantir o anonimato dos participantes seus nomes foram substituídos por letras.

Assim sendo, num primeiro momento abordaremos questões direcionadas à alfabetização e letramento com desígnio de situar como esses conceitos são concebidos pelos estudiosos da área. Na sequência dissertaremos brevemente sobre gêneros textuais com intuito de subsidiar as discussões, uma vez que o tema foi contemplado durante as atividades do projeto, bem como as concepções de planejamento. Por fim, o trabalho desenvolvido junto aos alunos com DI e as considerações finais.

1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

No ambiente escolar, um dos grandes problemas da educação, de acordo com Tfouni (1995. p.8) “é o elevado índice de analfabetismo, pois mesmo vivendo uma era tecnológica, e com o surgimento de novas e diferentes formas de leitura e escrita, somente a ação de decifrar letras, ou seja, estar alfabetizado, não é suficiente para participar efetivamente da vida moderna”.

Tfouni (1995) afirma que, chegamos ao século XXI com os mesmos problemas ou, com mais dificuldades em superar os mesmos problemas que atormentam a nossa sociedade, ou seja, o analfabetismo. Isto tudo, acrescenta, está aliado a um conjunto de fatores e condições inadequadas que estamos longe de erradicar o analfabetismo.

Essas dificuldades afetam tanto pessoas “normais” quanto os que apresentam necessidades educacionais especiais, incluindo as pessoas com deficiências sejam elas permanentes ou temporárias.

Etimologicamente, a palavra alfabetização, de acordo com Soares (2007), significa levar a pessoa à aquisição do alfabeto, quer dizer, ensiná-la a ler e escrever. Assim, a particularidade da alfabetização é a aquisição do código alfabético e o ortográfico, por meio do desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita.

Portanto, o termo alfabetização é entendido em diferentes pesquisas tais como as de Soares (2004), Rojo (2009) e em documentos publicados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2007, 2008, 2010) como a capacidade individual de aquisição de leitura e escrita, a qual ganhou impulso especificamente após a Proclamação da República, no período em que ocorreu a institucionalização da escola e com o propósito de tornar novas gerações aptas à ordem política e social.

Colello (2010, p.84) afirma que a alfabetização é “um processo que acontece em longo prazo em dependência dos processos cognitivos do aprendiz”. Sendo assim, devemos identificar e valorizar o tempo aprendizagem de cada sujeito.

Com o passar do tempo, de acordo com Mortatti (2006) muito se estudou e se desenvolveu no campo da alfabetização, tais como, conceitos, teorias, metodologias, etc. Sendo assim, consideramos de extrema relevância a discussão sobre o surgimento dos métodos de alfabetização no Brasil. Nesse sentido, Mortatti (2006), afirma que,

Por quase um século, os esforços se concentraram, sistematicamente e oficialmente, nas questões de métodos de ensino da leitura e da escrita, e muitas foram às disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e os que continuavam a defender os métodos considerados tradicionais e antigos.(MORTATTI, 2006, p.3),

De acordo com a autora os métodos eram divididos em três: sintéticos, analíticos e analíticos-sintético. A disputa sobre qual seria o melhor método se faz presente em quatro momentos da história da alfabetização.

O primeiro momento é denominado pela autora como a “metodização do ensino da leitura”. Nesse período o ensino carecia de organização e o material disponível para o ensino da leitura era precário, os poucos materiais impressos disponíveis eram editados e produzidos na Europa. O método utilizado para o ensino da leitura, nessa época, era da marcha sintética, que iam da “parte” para o “todo”, ou seja, das unidades menores para as maiores, a saber:

- Método da soletração/ alfabético; (nome das letras)
- Método fônico (sons das letras)
- Método da silabação (emissão dos sons partindo das famílias silábicas).

No que diz respeito à escrita a ênfase era na caligrafia e ortografia, por meio do ensino de cópias, ditado, formação de frases, etc.

A produção das primeiras cartilhas brasileiras, no final do século XIX fundamentava-se nos métodos sintéticos. No ano de 1876, foi publicado em Portugal a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura do poeta João de Deus a qual foi divulgada sistematicamente, no início de 1880, nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo.

O método João de Deus ou método da palavra consistia no ensino da leitura pela palavra, a qual era analisada a partir de valores fonéticos de cada letra. É nesse período que teve o início a disputa entre os que defendiam o método sintético e os que defendiam o método João de Deus.

O segundo momento é denominado por Mortatti (2006) como “A institucionalização do método analítico”, que corresponde o período entre 1890 e 1920. Nesse momento acontecia a reforma do ensino público no estado de São Paulo, iniciado com a reorganização da Escola Normal e posteriormente com a criação de uma Escola Modelo.

Essa reforma tinha como objetivo a reestruturação do ensino por meio do surgimento de novos métodos, em especial o método analítico, para o ensino da leitura.

No estado de São Paulo, o método analítico foi institucionalizado e seu uso foi obrigatório até meados de 1920, em que é proposto a “Autonomia Didática” pela “Reforma Sampaio Doria”.

As cartilhas produzidas nesse segundo momento da história foram baseadas especificamente no método de marcha analítica, que consistia no ensino da leitura iniciado pelo “todo” para posteriormente decompor as “partes”, ou seja, das unidades maiores para as unidades menores.

No que diz respeito ao ensino inicial da escrita, os estudiosos ainda tinham como base as perspectivas do primeiro momento, sendo que o destaque era para a caligrafia e a ortografia, os quais eram exercitados por meio de atividades de cópia e ditados.

Com relação ao exposto, Mortatti (2006, p.7) afirma que, “Iniciou-se, assim, uma acirrada disputa entre partidários do então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura e os que continuavam a defender e utilizar os tradicionais métodos sintéticos, especialmente o da silabação”.

O terceiro momento é caracterizado pela autora como “Alfabetização sob medida”. Em meados de 1920, surgiram na sociedade, novas necessidades políticas e sociais, pois com a passagem da “autonomia didática”, em que se previam parâmetros

necessários que os professores precisavam seguir para o ensino, a proposta pela “Reforma de Sampaio Dória” aumentou a não aceitação dos professores quanto à utilização do método analítico e começaram a buscar saídas para os problemas de aprendizagem do ensino da leitura e da escrita, o que resultou na conciliação dos dois tipos básicos de método de leitura e escrita (sintético e analítico) que foram nomeados de métodos mistos ou ecléticos, considerados assim mais rápidos e eficientes.

A disputa entre os defensores dos métodos sintéticos e analíticos continuou, mas não tão instigada como nos momentos anteriores e com o decorrer do tempo foi enfraquecendo de forma gradual.

O quarto e último momento denominado pela autora como “Alfabetização: construtivismo e desmetodização” inicia-se em meados de 1980. Os métodos anteriores passam a ser sistematicamente questionado por conta das novas urgências políticas e sociais e dos problemas ocasionados pelas propostas de mudança na educação. O quarto momento tem a intenção de solucionar e enfrentar o fracasso e a evasão escolar na alfabetização de crianças. Essa busca de soluções para o problema de alfabetização foi responsável pela introdução do pensamento construtivista no Brasil. (MORTATTI, 2004).

Nesse momento, o pensamento construtivista demonstra a sua ênfase na criança, no seu processo de aprendizagem, não mais nos métodos de ensino, ou seja, deslocam-se os eixos das discussões sobre os métodos de ensino para o processo de aprendizagem, ocorrendo assim a desmetodização. O construtivismo se apresenta então NÃO como um método novo, MAS como uma “revolução conceitual”, em que consistia abandonar teorias, práticas e métodos tradicionais de alfabetização que estavam desatualizadas.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), cada indivíduo desenvolve sua maneira de aprender a ler e a escrever, e constrói seu próprio conhecimento por meio de elaboração de hipóteses, o que lhe permite avançar no sistema de escrita.

Mediante o exposto, Mortatti (2006) ressalta que não é possível defender ou afirmar um único método como verdadeiro e correto, pois cada método possui suas especificidades, dependendo do momento histórico, das necessidades, da concepção de educação e de aluno.

Atualmente para se falar em alfabetização é necessário também falar de letramento, Mas o que é letramento? Como surgiu?

Letramento de acordo com Soares (2006, p 47) “é um estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. O termo letramento adentrou na sociedade com mais vigor na década de 1980 e segundo a autora vem do termo inglês “literacy”, que se traduz no estado ou categoria que assume a pessoa que aprende a ler e a escrever.

Nesse sentido o termo é utilizado para instituir o resultado da apropriação da escrita e da leitura nas práticas sociais, conforme as demandas propostas pela sociedade.

[...] saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano. São, hoje, necessidades inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível do desenvolvimento de uma nação, nível sociocultural e político (MORTATTI, 2004, p. 15).

Na perspectiva do letramento, enfatiza-se como objetivo principal o uso do código alfabético na sua função social, relacionado em diversos ambientes e contextos sociais, considerando esses não somente na escola, mas em casa, com familiares, horas de lazer, entre outros.

O letramento, portanto, relaciona-se com a língua escrita e seu uso e função nas sociedades letradas, ou seja, nas culturas que transmitem seus valores, crenças por meio da linguagem escrita. (MORTATTI, 2004).

Soares (2011), ainda afirma que, muito mais do que saber ler e escrever, é necessário desenvolver práticas pedagógicas em que a leitura e a escrita tenham funcionalidade para o sujeito, ou seja, que o uso de novas tecnologias se efetive em contextos sociais mais amplos, pois dessa forma, a alfabetização e o letramento enquanto processo conjunto e contínuo. Assim, segundo Colello (2010) o sujeito terá a possibilidade de

Conhecer letras e expressar sentimentos, decodificar sinais e interpretar o mundo, selecionar as informações e articular ideias, escrever palavras e se relacionar com o outro, conhecer as arbitrariedades do sistema e aprimorar esquemas de organização do pensamento, desenhar traçados convencionais e recriar as dimensões humanas de tempo e espaço, respeitar normas e constituir-se como sujeito autor, adestrar os olhos e viajar por meio da leitura, dominar a mão e usufruir o direito à palavra (COLELLO, 2010, p.77-78).

Com base nessa reflexão, consideramos relevante a ideia de alfabetizar letrando, pois o sujeito torna-se capaz de envolver-se em situações de leitura e escrita no contexto real e concreto, tendo a possibilidade de expor suas ideias e ter autonomia em relação à linguagem e o seu funcionamento.

Da mesma maneira Carvalho (2009) também concorda com essa prerrogativa em que o professor alfabetize com letrando, realizando um trabalho intencional de sensibilização por meio de atividades específicas de comunicação, como escrever bilhetes, cartas, contar histórias por escrito, produzir um jornal escolar, um cartaz, fazendo assim com que a escrita tenha uma função social. O sujeito, afirma a autora, deve também ser orientado para compreender as exigências nos variados tipos de textos e também os objetivos do autor. Dessa forma, não é possível separar os conceitos de alfabetização e letramento, pois são processos interdependentes, simultâneos e que precisam caminhar na mesma direção. Assim, Soares (2004) considera que:

[...] a alfabetização desenvolve-se no *contexto de e por meio* de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através das atividades de letramento, e este por sua vez, só se pode desenvolver no *contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

De acordo com o exposto, entendemos que o processo de letramento não é momento de inauguração do processo de escrita e leitura, mas sim um momento de continuidade, é preciso verificar qual o nível de apropriação da escrita o aluno se encontra para posteriormente analisar qual o nível de letramento que o sujeito adquiriu. Assim dará continuidade nesse processo, com o auxílio de situações reais na prática da leitura e escrita. A esse respeito Soares (2004) afirma que:

É preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e de outro e conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos de ensino de um e de outro. (SOARES, 2004, p.15)

Nesse sentido há que se frisar que o letramento pode apresentar concepções distintas pelos pesquisadores, sendo assim, ele comporta dois conceitos: os modelos de letramento autônomo e letramento ideológico.

No modelo autônomo, o letramento é concebido [...] como um conjunto separado, reificado de competências 'neutras', desvinculado do contexto social [...] (STREET, 2014, p.129, *apud* ALENCAR, 2015, p. 55).

O modelo ideológico concebe [...] as práticas letradas como inextricavelmente ligadas a estruturas culturais e de poder numa dada sociedade. [...] O modelo ideológico [...] não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. Nesse sentido, o modelo ideológico subsume, mais que exclui, o

trabalho empreendido dentro do modelo autônomo (STREET, 2014, p.172, *apud* ALENCAR, 2015, p. 56).

Observamos assim que no modelo ideológico, leitura e escrita são consideradas atividades sociais, as quais variam de acordo com o tempo, espaço, tipo de sociedade, projetos políticos e sociais. Nesse sentido, Street (2014) citado por Alencar (2015) aplica e amplia os componentes do fenômeno do letramento, dividindo-os em: eventos de letramento e práticas de letramento.

Por *evento de letramento* entende-se as ocasiões em que partes da escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos. As *práticas de letramento*, ou *práticas letradas* agrupam tanto os eventos de letramento (ocasiões empíricas em que o mesmo é parte integrante) quanto os modelos populares desses eventos e pré-concepções ideológicas que os amparam (STREET, 2014, *apud* ALENCAR 2015). Sobre as práticas de letramento, Mortatti (2004) afirma que:

São ‘tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto às concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou escrita naquela particular situação. (MORTATTI, 2004, p.105-106)

Compreende-se então que letramento é um mecanismo que ocorre na interação entre o processo interno do indivíduo e o social, no qual envolve ideias e conhecimentos tanto individuais quanto coletivos.

Os diferentes papéis sociais que o sujeito exerce nos diferentes contextos de vida determinam as práticas de letramento que abrangem a escrita, sendo que um sujeito que está no meio social precisa dominar a leitura e a escrita, já que a inserção de uma pessoa na sociedade letrada nos diferentes domínios da vida, promove o desempenho de diferentes letramentos.

2 GÊNEROS TEXTUAIS

Os gêneros textuais são elementos de natureza sócio comunicativa, ou seja, são formas de comunicação que promovem a socialização do indivíduo. De acordo com Marcuschi (2003) são fenômenos históricos que se configuram como uma função social, nesse sentido, as interações textuais são de extrema importância na vida do indivíduo.

Marcuschi (2003, p.3) afirma “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero*, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por

algum *texto*”. Partindo dessa premissa pontua que é necessário distinguir duas noções básicas entre *tipo textual* e *gênero textual*. (MARCUSCHI, 2003)

(a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Os tipos textuais são cinco categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

(b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas cinco, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais são: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2003, p.3-4)

Tipos textuais	Gêneros textuais
1. Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. Realizações linguísticas, concretas definidas por propriedades sócio comunicativas;
2. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos.	2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas.
3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas e tempo verbal;	3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.
4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Marcuschi, 2003, p.4.

O autor chama a atenção para o fato de termos clareza de que a carta pessoal, assim como um ditorial, horóscopo, receita médica, bula de remédio, poema, piada, conversa casual, entrevista jornalística, artigo científico, resumo de um artigo,

prefácio de um livro, é um gênero textual o qual se realiza por tipos textuais, configurando-se em um texto heterogêneo, ou seja, pode utilizar uma sequência narrativa (conta uma historinha), uma argumentação (argumenta em função de algo), uma descrição (descreve uma situação), etc., como no exemplo a seguir.

Sequências tipológicas	Gênero textual: carta pessoal
Descritiva	Rio, 11/08/1991
Injuntiva	Amiga A.P. Oi!
Descritiva	Para ser mais preciso estou no meu quarto, escreveno na escrivaninha, com um Micro System ligado na minha frente (bem alto, por sinal).
Expositiva	Está ligado na Manchete FM - ou rádio dos funks - eu adoro funk, principalmente com passos marcados. Aqui no Rio é o ritmo do momento ...e você, gosta? Gosto também de house e dance music, sou fascinado por discotecas! Sempre vou à K.I,

Fonte: MARCUSCHI, 2003, p. 6.

Nesse sentido, o gênero e o tipo textual podem ser definidos por uma sequência tipológica que podem ser heterogêneas, mas relacionadas entre si. Portanto, gêneros textuais são “formas relativamente estáveis pelas quais a comunicação verbal se materializa nas diferentes práticas sociais”. (AZEREDO, 2005, p.40 *apud* NOBRE, 2011, p. 9)

Os gêneros textuais são reflexos de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura, por isso a variação cultural deve trazer consequências significativas para a variação dos gêneros, mas tendo em vista aqueles que demandam as necessidades comunicativas dos sujeitos que utilizam, tanto pelo uso social ou pessoal, o gênero é um caráter de mudança, com esse uso os sujeitos vão se apropriando do conhecimento e com isso vão sendo criados novos gêneros, conforme a sociedade impõe. Sendo assim, não é possível afirmar que trabalhar com gêneros é algo pronto e acabado, é uma atividade que vai sendo construída por meio das interações sociais, em tempos e espaços distintos.

As novas tecnologias, ou seja, a intensidade do uso das tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais e formas inovadoras, como exemplo, podemos utilizar a conversa que e que atualmente se utiliza o telefonema, ou até mesmo o uso da carta para o e-mail.

Marcuschi (2003) afirma que, “por certo, não são propriamente as tecnologias que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos das tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias”.

De acordo com (Boff et al Köche; Marinello 2009)

O estudo sobre gêneros textuais tem suscitado uma renovação na maneira de desenvolver o ensino de Língua Portuguesa. Diferentes experiências didáticas descrevem a transposição de vários gêneros para a sala de aula e a necessidade de aproximar a linguagem presente neles dos conteúdos propostos para as aulas de língua materna, uma vez que isso possibilita ao aluno desenvolver sua capacidade interativa como leitor e autor. (BOFF et al. KÖCHE; MARINELLO 2009, p.2)

Diante do exposto, proporcionar atividades para o uso e desenvolvimento efetivo dessas habilidades é papel da escola e também da sociedade. Por isso os gêneros são considerados alto instrumento para ensino da língua materna, possuindo a habilidade de serem dinâmicos e comunicativos.

Na medida em que os gêneros estão intimamente ligados às mais variadas mobilizações humanas, cabe à escola protagonizar ações que permitam ao estudante conhecer a especificidade e a finalidade de cada gênero, considerando-se as necessidades enfrentadas no dia-a-dia.

Cumprir frisar, que há uma diversidade de gêneros textuais escritos tais como carta, bilhete, lista de compras, história em quadrinhos, manual de instrução, receita, resenha, anúncio, entre outros. Contudo, de acordo com (SILVA, 2002 p. 52) “na história das práticas comunicativas mediadas pela escrita, a carta foi um dos primeiros gêneros textuais que viabilizou a construção de relações interativas a distância”. Assim,

[...] introduzir diferentes gêneros textuais no processo de ensino, refletindo sobre as relações entre suas características composicionais e suas funções, passa a ser visto como condição para que o aluno tenha acesso às práticas de produção, uso e consumo de textos que circulam em diferentes esferas sociais [...]. (LUCIO e MACIEL, 2008, p. 25)

De acordo com Silva (2002, p. 28) uma das possibilidades de alfabetização e letramento é a utilização dos gêneros textuais, os quais “são constituídos no seio de interações verbais e são formas fundamentais no processo de socialização dos indivíduos.

Portanto, é necessário, diante de tantos gêneros textuais, ao definir por um deles é preciso observar critérios de seleção, e trabalhá-los no contexto real, com função social de forma a maximizar as possibilidades de aprendizagem.

Os gêneros textuais podem ser um poderoso instrumento para o ensino da língua materna. Pois, como bem pontuado por Marcuschi (2005), as relações comunicativas verbais só se estabelecem por meio de um gênero textual, desse modo, pressupõe o domínio dos gêneros textuais por parte do falante e do ouvinte, do escritor e do leitor para que atinja a finalidade a que se dispôs.

3 CONCEPÇÃO DE AULA

As aulas desenvolvidas no projeto de extensão, do qual participamos, são respaldadas na Metodologia da Mediação Dialética (MMD). De acordo com Arnoni (2007), a aula deve ser compreendida como um conjunto de muitas relações que busca articular, de maneira intencional a teoria e a prática. A prática educativa configura-se em trabalho pedagógico que o professor desenvolve, abrangendo o processo de ensino com a intencionalidade de influenciar o processo de aprendizagem desenvolvido pelo aluno, ou seja, a relação entre o ensino e a aprendizagem.

Essa relação é uma relação dialética que se estabelece entre professor e aluno, estes são considerados como seres sociais que desenvolvem a aula e, por consequência, se desenvolvem, sendo assim, a intencionalidade da prática educativa deve possibilitar a aquisição de saberes culturais produzidos pelo homem para que o aluno torne-se mais articulado e crítico.

Arnoni (2007) afirma que, a proposição teórico-metodológica da MMD³ é uma totalidade que envolve a operacionalização/aplicação do método dialético, a transformação do conceito científico em conceito para o ensino (conteúdo de ensino), a explicação dos processos de ensino e de aprendizagem e as relações entre ambos, em uma aula, que sendo trabalhada como prática demonstra na ação do professor a consciência dele em relação à sua teoria e a aplicação na prática.

Essa metodologia expressa o movimento real da totalidade, que segundo Arnoni (2007)

Constitui, assim, uma postura, um enfrentamento da realidade na busca de compreendê-la em sua totalidade (concretude), o próprio

³Metodologia da Mediação Dialética

movimento dialético do real. Este estudo aponta que a questão metodológica se apresenta mais complexa do que aparenta ser, revestindo-se de significado político por realizar a articulação de uma teoria de compreensão da realidade com uma prática específica, tendo em vista o contexto histórico e social que as gerou. (ARNONI, 2007, p. 10-11)

A M.M.D. é um todo formado de etapas e partes que se articulam entre si, a saber: o Resgatando, o Problematizando, o Sistematizando e o Produzindo.

Com base no exposto, a metodologia apresenta na sua primeira etapa o que a autora denomina “resgatando/registrando” em que objetiva-se resgatar os conhecimentos prévios dos sujeitos. Por intermédio de diferentes linguagens, os alunos expressam suas ideias iniciais sobre o conceito a ser trabalhado, é o momento em que o professor dialoga com os educandos sobre a temática em pauta e registra todas as falas enunciadas por eles. O resgate e o registro são fundamentais para o processo de mediação, pois, de acordo com os conhecimentos imediatos do educando, o professor irá problematizar e sistematizar a aula. Dessa forma, o educando, ao exteriorizar suas concepções sobre o tema a ser estudado, ordena seu pensamento.

A segunda etapa, caracterizada como “problematizando”, evidencia o momento em que o professor amplia os elos comunicativos, visando problematizar o conhecimento trazido pelo aluno para, num momento posterior, inserir o conteúdo científico. O professor suscita nos educandos situações problemas para que eles percebam que seus conhecimentos não respondem aos questionamentos feitos e, assim, sintam necessidade e interesse em buscar novos conhecimentos. O professor coloca o aluno em uma situação de ensino desafiadora com intuito de levá-lo a compreender as diferenças entre seu conhecimento e o conhecimento trabalhado por ele.

A terceira etapa é o “sistematizando”. Esse momento consiste na inserção do conteúdo científico, e, para torná-lo conteúdo de ensino, o professor deve considerar as falas dos educandos e os questionamentos realizados na etapa anterior. Nesse momento há comunicação, promovida pelo professor, que favorece a explicitação dos aspectos da problematização, a discussão do conhecimento científico a eles relacionado com vistas à potencializar a superação do conhecimento prévio pelo científico.

No último momento da aula, denominado “produzindo”, verifica-se o conhecimento adquirido pelo aluno por meio de atividades diversas. Momento que o aluno expressa suas ideias elaboradas, os conceitos, com a mediação do professor desenvolvida nas variadas situações de ensino.

Findado o trabalho com o referido conteúdo tem-se o ponto de chegada, ou seja, de conclusão, contudo, há que se ressaltar que este ponto de chegada é provisório, pois imediatamente torna-se ponto de partida para novos conceitos científicos a serem trabalhados.

Assim, o planejamento pautado na Metodologia da Mediação Dialética é um ciclo que não se rompe. A cada novo momento de aula, são resgatados os saberes de que o educando já se apropriou na aula anterior e no seu cotidiano, para que, então, um novo conhecimento científico possa ser mediado (ARNONI, 2007).

4 AS VIVÊNCIAS

Durante o período em que participamos do projeto de extensão, foi possível observarmos e participarmos de diversas aulas. Dentre elas destacamos para esse relato de experiência o ensino do “gênero textual carta” o qual foi planejado e articulado a partir da Metodologia da Mediação Dialética (MMD) contemplando quatro momentos: resgatando/ registrando; problematizando; sistematizando; e por fim produzindo.

Na primeira etapa “resgatando e registrando”, os sujeitos trouxeram para a aula os conhecimentos prévios em relação ao tema gênero textuais em específico “CARTA”. Quando indagados sobre “*o que era uma carta*”, obtivemos as seguintes respostas:

- M:** “*Carta, amizade, correio*”.
- S:** “*Carta de amor*”
- L:** “*Postal*”
- P:** “*Carta para o Gugu, amigo legal*”
- J:** não respondeu.

Constatamos que nessas primeiras respostas, os alunos referiam-se ao “teor de cartas” e não efetivamente sobre sua definição. Quando indagados “se já haviam recebido cartas de alguém” responderam:

- M:** “*De umas amigas minhas, minha família*”
- S:** “*Já, de uma menina ai*”.
- L:** “*Não*”
- P:** “*Não*”
- J:** “*Sim da ex-namorada, durante o período que estávamos juntos*”

Uma vez identificado os conhecimentos prévios iniciamos a problematização a qual pode ser visualizada no quadro a seguir.

PROBLEMATIZAÇÃO
O que precisa para escrever uma carta?

RESPOSTAS DOS SUJEITOS
M: “*Amizade*”

(Pesquisadora)

S: “Papel, lápis, borracha, selo”

L: “Tinta para pintar”

P: “Selo, foto 3x4”

J: “Inspiração”

Qual é a estrutura composicional de uma carta?

M: “Local. Ponto final. Interrogação.”

P: “Pergunta.”

L: “Parágrafo, texto, começo, fim.”

J: “Ponto final.”

S: “Amor.”

(Pesquisadora)

Ao término dos questionamentos foi solicitado aos alunos que escolhessem um colega de sala ou professor e ditassem-nos uma carta para eles. A concepção de carta e sua estrutura podem ser visualizadas nas transcrições a seguir.

SUJEITOS PRODUÇÃO INICIAL (CARTA DITADA)Tendo o professor como escriba

“P”

Para a minha avó Celina.

A mãe do meu pai, quando chegar a vez da sua morte, eu vou ficar com muita saudade o resto da minha vida.

Com a sua neta mais velha, com carinho da sua neta “P”. Fica em paz, com anjo que te leva a sua alma junto com meu avô Alcides. Forma um casal bonito para a vida eterna! Vai com os anjos.

Sua neta

P.

“J”

Olá!

Quero dizer o tanto que gosto de vocês professoras!

Vocês tem me ajudado muito na fase ruim que eu passei. Graças à vocês eu me superei. Não sei como agradecê-las por tudo professoras Gizeli, Jessica, Gabriela,

Muito obrigado por tudo.

“S”

Minhas queridas professoras do meu querido coração.

Eu fiquei com muitas saudades das senhoras porque eu fiquei muito triste.

Porque eu ainda tenho muitos amigos aqui no kaique, fiquei com muitas saudades de vocês, porque vocês são tão lindas, simpáticas, bonitas e também muito especial para mim.

Assinado S.

“M”

Sobre os amigos.

Amizade é para toda vida!

Ninguém vai separar os amigos que a gente tem, a gente tem um grupo de amigos.

“L”

Minha mãe,

Eu gosto de você! Eu ajudo bastante minha mãe em casa. Eu gosto de você. O

ALUNO INFORMOU QUE NÃO LEBRAVA DE MAIS NADA QUE

PUDESSE SER DITO A MÃE.

Foi consenso entre os sujeitos que para que o gênero textual se materializasse há a necessidade de uma mensagem a ser expressa, porém a presença de elementos que compõe a estrutura composicional foram distintas.

Todos iniciaram a carta utilizando um vocativo – “*Para a minha avó Celina*”, “*Olá*”, “*Minhas queridas professoras do meu querido coração*”, “*Sobre os amigos*”, “*Minha mãe*”.

Dos cinco sujeitos, apenas dois (“P” e “S”) finalizaram o ditado da carta colocando seus nomes.

Dentre os elementos que compõe a estrutura composicional verificamos que o local, data e ano não foram contemplados em nenhum dos ditados feitos.

Mediante as respostas dos sujeitos introduzimos o conteúdo científico. Primeiramente foi explicado de forma expositiva a definição de carta e sua estrutura composicional. Visando a apropriação do conteúdo científico, os alunos leram vários modelos de carta, discutiram a estrutura composicional e o conteúdo de cada uma delas. Ao término da leitura foi efetivada uma discussão a respeito da estrutura composicional da carta. As respostas foram as seguintes.

PERGUNTAS

Qual é a estrutura da carta?
(Pesquisadora)

RESPOSTAS

M: “*Local, o dia e o nosso nome*”

P: “*Parágrafo*”.

M: “*Ponto de interrogação*”

J: “*O local, tipo Maringá... depois um oi fulano e depois se despede*”

M: “*Assinatura e obrigado não é*”

Vocês lembram o que é remetente?
(Pesquisadora)

M: “*A pessoa*”.

S: “*Quem recebe a carta, tipo assim, eu escrevo uma carta para você minha querida professora e você recebe a carta você é o destinatário*”.

Como se chama a pessoa que escreve a carta?
(Pesquisadora)

M: “*Remetente*”

P: “*Remetente*”

Como é chamada a pessoa que recebe a carta?
(Pesquisadora)

P: “*Destinatário*”

M: “*É a pessoa, igual nos fizemos a carta para a Gi*”.

Todas as cartas têm local? **P:** “Mas em línguas diferentes”.
(Pesquisadora)

J: “Mas a pessoa tem que saber da onde ela está falando”.

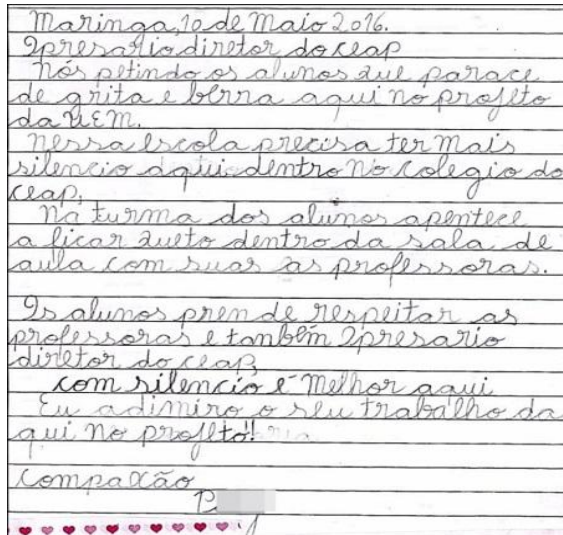
Após a discussão da estrutura composicional da carta, foi solicitado que escrevessem uma carta ao diretor do colégio onde funciona o projeto de extensão, com o tema de livre escolha.

ESCRITA ELABORADA APÓS EXPLICITAÇÃO DO CONTEUDO CIENTÍFICO SUJEITO “L”



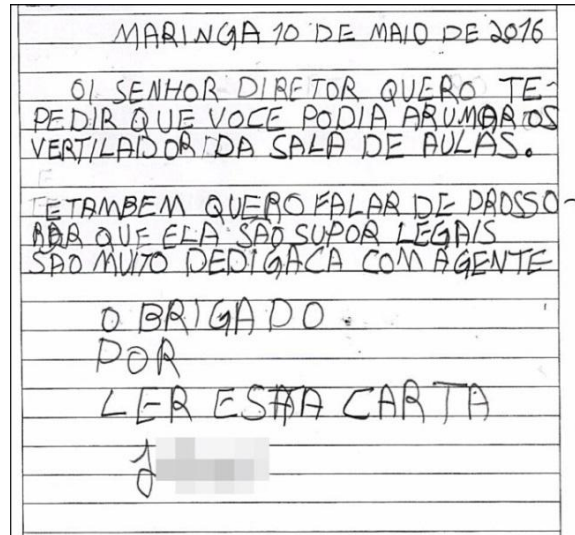
Fonte: Reprodução digital pela autora

ESCRITA ELABORADA APÓS EXPLICITAÇÃO DO CONTEUDO CIENTÍFICO SUJEITO “P”




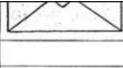
Fonte: Reprodução digital pela autora

ESCRITA ELABORADA APÓS EXPLICITAÇÃO DO CONTEUDO CIENTÍFICO SUJEITO “J”



ESCRITA ELABORADA APÓS EXPLICITAÇÃO DO CONTEUDO CIENTÍFICO SUJEITO “S”

ESCRITA ELABORADA APÓS EXPLICITAÇÃO DO CONTEUDO CIENTÍFICO SUJEITO “M”

	 MARINGÁ, 10 DE MAIO DE 2016
MARINGÁ 10 DE MAIO DE 2016 SENHOR DIRETOR EU QUERIA QUE O SENHOR MANDASSE OI GUM A PROFESSORA E ALUNOS TAMBEM AQUI NO COLÉGIO ESTADUAL DE MARINGÁ QUE E UEM E NO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ POR NOSSA ESCOLA TAMBEM AMIGOS DA UEM ETAMBEM UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, GOSTARIA QUE O SENHOR POR FAVOR MANDARIA TODOS OS ALUNOS E PROFESSORAS E PROFESSORES MUITO OBRIGADO PERTUDO ASSINADO	LOCAL SENHORO SERGO !! VOU QUE CARTA A PESSOA DO AMIGOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ AJUDIA NA SALA ASSUNTO. CARTA; TEM MADA NINTELADO, QUANDO GIZ !!! ASSINATURA SERGO DESPEDIDA COMPA NA CANETA OU AMIGOS DA UEM UM REPITO COLEIRA
	OBANDADO M

Fonte: Reprodução digital pela autora

A primeira produção escrita, durante a explanação do conteúdo científico, já se mostrou satisfatória. Salvo os erros ortográficos, todos os sujeitos, com exceção de “L” contemplaram o uso de local, data e ano. O uso de vocativos se fizeram presentes em todas as cartas. Sob esse aspecto há que se ressaltar que os sujeitos “J” e “S” emendaram o vocativo na mensagem.

No que diz respeito às mensagens constatamos que o sujeito “M” tenta elaborar a carta de acordo com a estrutura composicional apresentada. Por não dominar “ainda” essa estrutura recorre a modelos apresentados com o intuito de responder a atividade proposta de maneira satisfatória. A despedida foi contemplada nas cartas de “P”, “J” e “S” e todos lembraram de assinar as cartas.

Finalizada a explicação do conteúdo, as atividades da 4ª etapa “produzindo”, contemplou a elaboração de uma carta a qual seria enviada pelo correio ao término das discussões e estudos sobre o conteúdo científico.

Para ilustrar se houve ou não a apropriação do conteúdo, descrevemos a seguir a ultima atividade por nós trabalhada.

Para tanto, foi solicitado à escrita de uma carta individual para algum conhecido, contudo, a escolha do destinatário se deu devido a um questionamento feito à coordenadora do projeto sobre sua mãe. Imediatamente os demais também começaram a fazer questionamentos, pois todos a conheciam. Diante do interesse, foi decidido que escreveriam uma carta para a mãe da coordenadora do projeto. Ao final da escrita individual da carta, os alunos receberam um envelope e escreveram o nome do destinatário com o respectivo endereço para ser enviado pelo correio. As produções finais podem ser visualizadas a seguir.

Quadro 1. Registro escrito do sujeito P

**PRODUZINDO
SUJEITO "P"**

Maringá, 31 de maio 2016

Caríssima Antonia:

Quando você me conheceu no dia da festa do projeto da UEM, nesse dia foi tão especial aqui na sala do projeto da turma do projeto da UEM, que eu não esqueço do dia em que você chegou aqui na sala de aula com todos os amigos na festa. Você tem mais refrigerante e salgadinho aqui na sala de aula, e você foi tão legal com você, é uma lembrança mãe pra mim.

Conto
Tu sei que você é a mãe da Giseli e sua filha Giseli é sublimante da sua beleza, da grandza do seu amor que traz harmonia.

Do canto das passadas que canta em canto do seu nome, e tão bela das estrelas que brilha das suas flores do campo das rosas a sua imagem de você com seu amor por ti
Kamater p

Fonte: Reprodução digital pela autora.

Quadro 2. Registro escrito do sujeito J.

**PRODUZINDO
SUJEITO "J"**

Maringá 31 DE MAIO 2016

OI ANTONIA DUDO BEM

EU FUI NA ESPONGA NA BARACA UNIVERSITARIA TAVA O RIONE GAO E - SOLO MAO EU EM CONTREI A PROFESSORA GABRIELA E SEDIVERTINOS MUITOS NAO VEGO A HORA QUE EU IR DE NOVO

UM ABRASO

J

Fonte: Reprodução digital pela autora.

Quadro 3. Registro escrito do sujeito L

**PRODUZINDO
SUJEITO "L"**

Maringá 31 de maio de 2016

Boa tarde

Bachia otomia queda otomia
grato a muito você obrigada
por te vitado agite projeto
o obrigada por se amiga

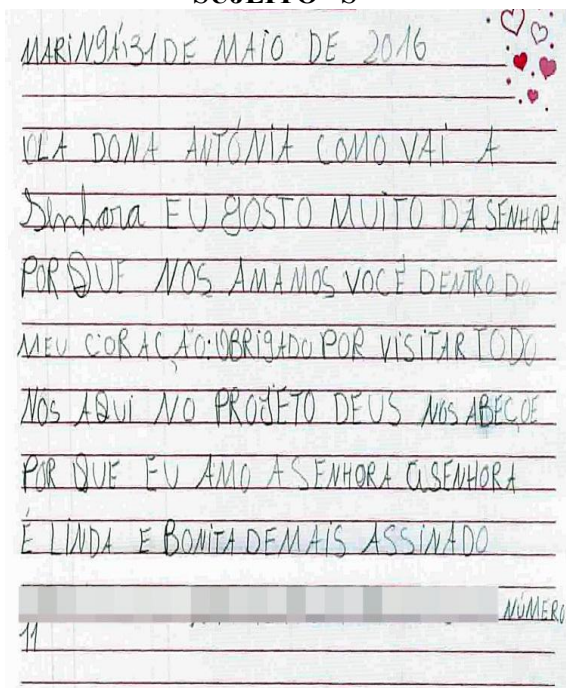
otomia quero que você saiba
que não mesmo no lollito
e mesmo nas estacida gawaga
querida otomia ama 2016
foi melhor ano 2016

beijos,
até mais.

Fonte: Reprodução digital pela autora

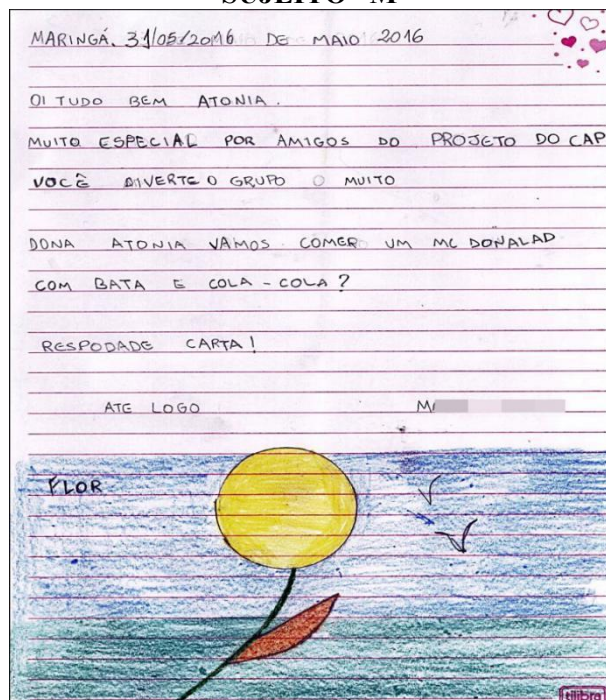
Quadro 4. Registro escrito do sujeito S.

PRODUZINDO SUJEITO "S"



Quadro 5. Registro escrito do sujeito M.

PRODUZINDO SUJEITO "M"



Fonte: Reprodução digital pela autora.

Fonte: Reprodução digital pela autora

Com base nessa última produção escrita podemos afirmar que o conteúdo científico foi apropriado pelos sujeitos. Considerando a estrutura composicional e não os erros de escrita, constatamos que todos a utilizaram corretamente.

Dentre os sujeitos destacamos a produção escrita de "S" que evidencia a necessidade de retomar alguns aspectos, pois registra vocativo, mensagem e despedida em um único texto.

No que diz respeito à finalidade e significado da escrita, verificamos esse aspecto no teor da carta de "M" ao escrever: "responda a carta".

Outro aspecto salutar diz respeito ao teor das cartas. É possível observar uma desenvoltura gradativa na organização do pensamento por meio da língua escrita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com gênero textual carta apresentou resultados satisfatórios. Apoiando-se na Metodologia da Mediação Dialética (ARNONI, 2007), proposta metodológica que visa a estabelecer relações entre diferentes saberes e a propor aulas diferentes, foi

possível evidenciar práticas educativas envolvendo o gênero textual carta mediante conhecimentos prévios dos educandos e com base em situações reais.

A Metodologia da Mediação Dialética possibilitou um trabalho em conjunto, professor e educando, no processo de ensino-aprendizagem, pois a mediação ocorreu de forma linear, estabelecendo um diálogo amplo com base na apropriação do conhecimento pelo aluno e a organização e coerência do trabalho docente.

Salientamos ainda que a partir da M.M.D, o educando conseguiu superar o saber imediato que possuía, por meio de interações e mediações do professor com o conhecimento científico. O educando pôde reelaborar seu conhecimento sem anular o conhecimento imediato (saber do aluno) no mediato (conhecimento científico).

Foi possível constatar, no decorrer das atividades, a progressão dos educandos na compreensão e elaboração da carta, posto que eles passaram a contemplar os elementos que compõem a estrutura composicional da mesma.

Observamos ainda que as atividades desenvolvidas vão ao encontro do modelo ideológico descrito por Mortatti (2004), pois buscou articular não só as questões referentes ao sistema de escrita alfabética, mas o uso que se faz dela na sociedade, ou seja, o letramento e nesse caso em específico por meio da elaboração de cartas.

Cumpramos frisar que o deficiente intelectual geralmente é visto pelo senso comum como uma pessoa impossibilitada de se apropriar de conhecimentos sistematizados o que reforça o senso comum de que não é capaz de desenvolver e organizar o pensamento. Essa visão diminuta, do processo, foi por nós redimensionada quando confrontamos as respostas emitidas por eles no início e no final do trabalho com o gênero textual em questão.

A luz dessas considerações ficou evidente que quando o professor, ao planejar sua aula, levando em consideração o conhecimento do aluno, neste caso com deficiência intelectual, os resultados podem ser positivos, pois além das relações dialógicas presentes há ênfase nas potencialidades desses educandos e não em suas limitações.

Os educandos com deficiência intelectual podem desenvolver mecanismos mentais a partir de um trabalho bem planejado e sistematizado na relação dialógica da prática docente e, por conseguinte, se alfabetizar letrando.

Por fim, podemos afirmar que, após esse período vivenciado no projeto de extensão, quando a aula é bem planejada, de forma clara, coerente com as especificidades dos educandos com deficiência intelectual, estes podem não só se apropriarem do “gênero

textual carta” aqui descrito, como dos demais gêneros, num trabalho pedagógico que vislumbre não só a aquisição do código escrito, mas também do letramento.

Acreditamos que todo professor, que conceba a sala de aula como um espaço de encontro de diferenças, de pluralidade, deve sempre utilizar-se de estratégias para atuar de maneira a atender a essas peculiaridades.

6 REFERÊNCIAS

ALENCAR, G. A. R. **Sentidos e Significados da Alfabetização e Letramento de Adultos com Deficiência Intelectual**. 2015. 163f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2015.

ARNONI, M. E. B.; ALMEIDA, J. L. V.; OLIVEIRA, E. M. **Mediação dialética na educação escolar: Teoria e prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BOFF, O. M. B.; KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. **ReVEL**. Caxias do Sul/ RS, v. 7, n. 13, p. 01-12, 2009. [www.revel.inf.br]

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento: o que será que será?. In LEITE, S. A. S.; COLELLO, S. M. G.; ARANTES, V. A. (org.). **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Summus, 2010. p. 77-84.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização**. 23 ed. Ed: Cortez, 1995.

SILVA, J. Q. G. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos**. 2002. 209 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2002.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda. **Letramento – um tema em três gêneros**. 3º Ed Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

MACIEL, F. I. P. M., LÚCIO, I. S.. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L. et al (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Ceale, 2008. p. 13 – 33

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.) **Gêneros Textuais e Ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003 p. 1-16.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília: Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate",

promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, v1, p.1-16, 2006.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NOBRE, L. L. **Influência da linguagem oral na escrita**. 2011. 20f. Trabalho de conclusão de especialização. Especialização. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Especialização em Gramática e Ensino de Língua Portuguesa. Porto alegre.2011. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10183/60697>>. Acesso em 05 agosto. 2017.

TFOUNI, L. V. **Escrita, alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 1995.