

## A CRIANÇA E A RELAÇÃO COM A ESCRITA: O PROCESSO DE AUTORIA NOS TEXTOS INFANTIS<sup>1</sup>

Eliana Souza Bezerra (UFPB)

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB/CNPq)<sup>2</sup>

Este artigo pretende focalizar o processo de autoria com enfoque no trabalho estilístico, a partir da observação longitudinal de variadas produções escritas de uma criança em processo de escolarização, a partir de um aporte teórico sociointeracionista da constituição da língua(gem).

Geraldi (1998) afirma que se tomarmos a linguagem enquanto atividade constitutiva, o foco para construção do sujeito seria a interação, lugar onde a linguagem entra em ação. Considerando sua consciência e seu conhecimento de mundo como “produtos inacabados”, vai ser a interação que vai fazer esse sujeito internalizar a linguagem e constituir-se como ser social, já que a linguagem seria um trabalho social e histórico seu e dos outros, para os outros e nos outros se constituindo.

E ainda, ao considerarmos que a língua é constituída socialmente entre seus falantes e se atualiza na dialogia, devemos levar em conta que cada instância de uso dessa língua produzirá formas específicas de discursos ou enunciados. Pela interação, produzimos enunciados que, em cada instância de produção, adquire características específicas a depender da situação de produção, do(s) interlocutor(es), do propósito comunicativo. Bakhtin (1992) afirma que esses enunciados são *relativamente estáveis*, dado a sua dependência a esses fatores. Cada esfera de atividade humana responsabiliza-se por elaborar seus tipos de enunciados para atender as necessidades do grupo, sendo eles denominados gêneros textuais, que para Kleiman (2006) significa “uma matriz sócio-histórica e discursiva cujo conhecimento permite participar nos eventos de diversas instituições, realizando as atividades próprias dessas instituições com algum grau de legitimidade”. (KLEIMAN, 2006, p. 26).

Dessa explicação podemos admitir ainda a variedade das esferas de atividade humana, o que dá origem a uma gama de gêneros. A transformação em qualquer um dos fatores pode demandar a transformação do gênero ou até mesmo uma nova elaboração para dar conta da nova forma de atividade.

A partir desses conceitos, definiremos a noção de estilo adotada neste trabalho. Bakhtin (1992) observa que, dada a característica “relativamente estável” do gênero, essas escolhas são realizadas e se reorganizam a cada instância de produção de discursos dentro de três eixos relacionados pelo autor: o eixo temático, o eixo composicional e o eixo estilístico.

Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico (BAKHTIN, op. cit, p. 284)

Parece claro que, dentre esses três eixos, o estilo é que toma o centro nas discussões do autor, pois é ele que porta as características lingüísticas e sociais que caracterizam os gêneros. Segundo Bakhtin (op. cit.), o conceito de estilo se subdivide em duas categorias que são complementares: o estilo geral e o estilo individual.

O estilo geral pode ser colocado como o princípio norteador da separação dos gêneros. Nele, estão contidas características sociais e lingüísticas que caracterizam e, conseqüentemente, agrupam determinados textos. Quanto ao estilo individual, este aparece em conseqüência da produção do enunciado como ato individual podendo refletir a

<sup>1</sup> Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado de título homônimo, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Lingüística (PROLING) em 2008.

<sup>2</sup> Orientadora

individualidade de quem o produz. O estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado (BAKHTIN, op.cit, p. 284).

Para o autor, a possibilidade de estilo individual não se dá em todo e qualquer gênero, nem todos dão espaço para esse posicionamento individual.

Adotaremos uma postura com relação à definição de estilo que nos parece intrínseca à sua concepção: seja individual ou geral, o estilo é uma escolha que se faz de elementos lexicais, gramaticais, sociais, etc., na junção entre “forma e sentido” (POSSENTI, 2001, 2006).

Possenti (2001) em seu estudo sobre o estilo, critica as correntes de estudo que conceituam o estilo apenas enquanto a presença do individual -“psicológico” ou emocional – nos enunciados. Sua crítica também atinge as vertentes que põem o estilo “para fora” da lingüística. E assim justifica:

Se é verdade que ele [o falante] não está livre das regras lingüísticas nem das sociais, também é verdade que as regras lingüísticas lhe permitem espaços e as regras sociais lhe permitem pelo menos aspirações, representações e, mesmo, rupturas de regras, lugares onde a subjetividade se manifesta como não necessariamente assujeitada, mas sim ativa(...) então parecerá que correto afirmar com Goethe (apud Starobinski, 1970) que “o estilo não é (...) nem o particular puro, nem o universal, mas o particular em instância de universalização e o universal que se despe para remeter a uma liberdade” (POSSENTI, 2001, p. 274)

O autor posiciona-se a favor de que o conceito de estilo deva envolver o falante, o contexto de produção e o contexto social dessas situações, do posicionamento do falante na ordem social.

Segundo Ribeiro (2006) o estilo aparece como fator essencial para a questão da subjetividade:

Trata-se de pensar a questão do estilo como exigência do discurso que, por determinações históricas, orienta o sujeito que enuncia a jogar com antecipações em relação às expectativas do outro, produzindo uma diferença que emerge como traços de singularidade. Dadas as condições de produção, o sujeito manipula o material lingüístico adequado em meio à heterogeneidade de recursos expressivos disponíveis. (RIBEIRO, 2006)

Possenti (2001) afirma que a partir do momento que usamos a linguagem, mostramos nossa subjetividade<sup>3</sup>:

Na verdade tudo que sai da boca do homem tem sua marca. [...] O simples fato de falar [...], por exigir a escolha de certos recursos expressivos, o que exclui outros, e por instaurar certas relações entre locutor e interlocutor [...], já indica a presença da subjetividade na linguagem. Esta subjetividade, o locutor pode fazê-la ressaltar ou apagar-se, segundo submeta mais ou menos fortemente às expectativas institucionais (POSSENTI, op.cit, p. 73).

A escola é ao mesmo tempo, o lugar em que a criança deveria se expor como locutor, e o lugar da repressão à subjetividade em prol de um ensino instrumental de língua. É de se esperar que a criança, atenta a sua necessidade de expressar-se, de exteriorizar sua capacidade e criatividade, fuge dos modelos impostos pela escola durante o processo de escolarização. Nesse momento, a criança passa a mostrar sua subjetividade, sua capacidade de ser autor do que produz. Passa a elaborar e reelaborar o que escreve, tentando encontrar ou criar uma identidade para os seus textos.

Entraremos no quadro teórico proposto por autores como Abaurre (1994), Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad (1997). Esses estudos se voltam para acompanhar o processo de apreensão da escrita por crianças, de modo longitudinal, em que são observados os aspectos peculiares que aparecem nas

<sup>3</sup> Subjetividade aqui é tomada como a possibilidade de um indivíduo em ser sujeito de seu dizer.

primeiras produções. Esses trabalhos focalizam a formação subjetiva da criança, a partir do enfoque na refacção, re-elaboração <sup>4</sup>, identidade e estilo como indícios da reflexão e da construção discursiva da criança.

Como bem observa Abaurre (1994), a refacção serve como meio pelo qual a criança se constitui como sujeito e autor de suas produções:

Esses sinais concretos de trabalhos com texto apontam indiretamente para o fato de que o autor move-se, nesses momentos, no interior do espaço dialógico onde já se anuncia a alternância de papéis de escritor/leitor. As marcas de reelaboração indiciam, assim, a construção que faz o autor - ao colocar-se no lugar de leitor de sua escrita e ao reelaborá-la - dos seus virtuais leitores / interlocutores (ABAURRE, 1994., pág. 80).

É na reelaboração que se dá a alternância escritor-leitor, uma vez que é no momento em que a criança escreve, em determinados momentos ela pára, reflete sobre o que já escreveu e modifica-o:

A contemplação da forma escrita da língua faz com que o sujeito passe a refletir sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente da maneira pela qual manipula a própria fala. A escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade do sujeito (ABAURRE, 1997 p. 23).

As reelaborações são os espaços privilegiados para a observação dos aspectos relativos à modalidade escrita da língua, que adquirem saliência para a criança, principalmente se ela estiver na fase de alfabetização/letramento. Abaurre (1994) considera que esse reflexão ocorre muito antes da alfabetização, pois, como foi dito, a criança encontra-se constantemente exposta a situações em que se envolve em práticas sociais de leitura e escrita.

O momento de reelaboração não é apenas um momento de identidade, mas também o momento das primeiras reflexões lingüísticas sobre a linguagem na modalidade escrita. Temos que considerar, contudo, que nessas primeiras escritas, não temos marcas visíveis de reelaboração, mas antes, o que há nos primeiros textos são os sinais de operações dessa natureza.

## 1 PARADIGMA INDICIÁRIO COMO MÉTODO DE PESQUISA

Optamos por seguir o modo de investigação proposto por Ginzburg (1989) para as ciências que lidam com fenômenos sociais, denominado paradigma indiciário.

Ginzburg (op.cit.) afirma que a tendência analítica dos indícios faz parte da história do homem, que em épocas muito remotas já fazia uso da observação detalhada da natureza para garantir sua sobrevivência. Para o autor, o conhecimento de certas ciências deveria ser baseado na atenção aos pequenos vestígios - muitas vezes sinônimos de subjetividade - e que foram renegados pelo paradigma clássico, por não serem dados quantificáveis nem tampouco generalizáveis. Para as ciências humanas, esse paradigma é relevante, pois se torna possível, “a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (GINZBURG, op. cit, p. 152).

Esse modelo de observação registra aquilo que fica de fora em pesquisas que utilizam o método galileano de análise, que se baseiam na repetição e quantificação dos dados. Observaremos, aqui, o irregular, aquilo que pode aparecer uma única vez e não se repetir, a partir do pressuposto que esses dados singulares podem ser altamente reveladores do que se busca conhecer sobre a relação

<sup>4</sup> Tomaremos aqui a reelaboração e a refacção como aspectos diferentes: a reelaboração se dá quando há alguma espécie de conflito de significados. A criança opta por uma palavra e em seguida usa outra, deixando perceber essa hesitação. Como refacção, temos o momento de conflito ortográfico, em que a criança hesita na grafia de uma palavra.

sujeito e linguagem. As regulares não são desprezadas, mas o idiossincrático é revelador das hesitações, daquilo que lhe é problemático no processo de aquisição:

a teoria vai sendo construída e reconstruída no próprio processo de pesquisa, o mesmo se dando com as opções metodológicas, que vão sendo gradualmente explicadas e redefinidas. A análise ocorre paralelamente à observação, na medida em que o pesquisador seleciona aspectos que devem ser explorados e decide quais os que devem ser abandonados. Assim, as categorias analíticas podem derivar diretamente da teoria que respalda a pesquisa ou surgir do próprio conteúdo dos dados sob análise. (Suassuna, 2007, p. 07)

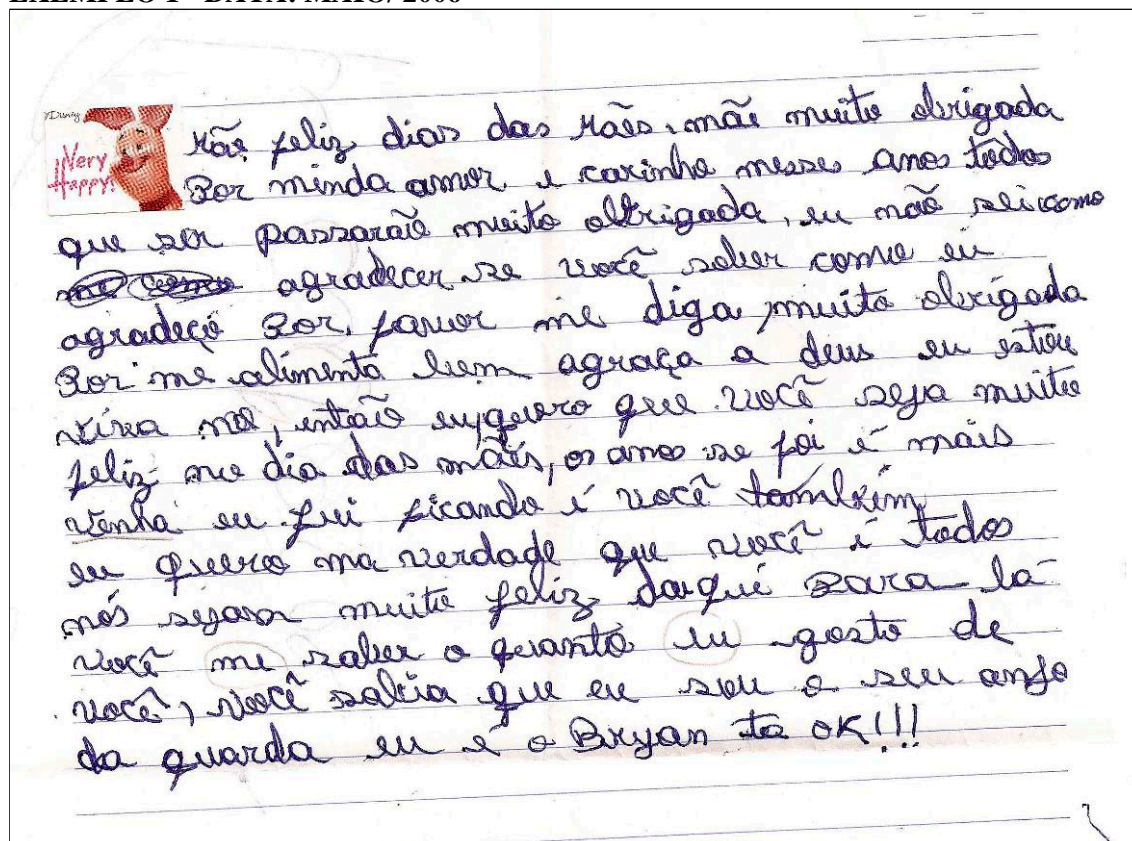
Cabe ao pesquisador lançar-se sobre os dados, a fim de esmiuçá-lo, a procura dos indícios do que se quer encontrar. Ao tratar do rigor científico desse paradigma, Ginzburg (1989) afirma que, se comparado rigor do paradigma tradicional - de quantificação e repetição dos dados -, o modelo indiciário deve ser analisado com outro tipo de critério - uma espécie de "rigor flexível" - em que não se confirmam teorias, mas se lançam novas hipóteses acerca de novas descobertas.

O corpus que utilizamos para as análises faz parte da história da escrita de K., uma menina de 10 anos que tem o hábito de escrever cartas e bilhetes para as pessoas mais próximas. Também costuma escrever os fatos importantes de sua vida em cadernos, agendas e por isso, foi presenteada com um diário - que consta no corpus e foi por nós analisado.

Quanto à natureza dos textos, contam textos produzidos na / para a escola e textos escritos de forma espontânea, como bilhetes, cartas e seu diário pessoal. Os textos datam dos anos de 2006 e 2007, período escolar que corresponde ao 4º e 5º ano.

Analizamos qualitativamente os textos destacando eventos da singularidade e expressividade, que serão tomados como indícios de autoria.

#### EXEMPLO 1 - DATA: MAIO/ 2006



Esse texto foi produzido por K. por conta do dia das mães. Tomamos o gênero como bilhete, dado o contexto de circulação (ambiente doméstico), as pessoas envolvidas (mãe e filha) e o grau de aproximação entre os sujeitos, marcado pela informalidade presente no texto.

Nesse bilhete, encontramos marcas de sua reelaboração: já na quarta linha encontramos uma rasura que mostra que houve, por parte da criança, a reconstrução do texto em prol da compreensão. Para Abaurre (1997), não se pode precisar em que momento essas re-opções ocorreram, se observamos apenas o produto final, mas, ao que nos parece, a criança não tinha formulado anteriormente o que escrever nesse bilhete, e provavelmente o tenha feito “de uma vez só”, sem rascunhá-lo antes.

De fato, há outros vestígios que nos fazem pensar nessa possibilidade. Na sétima linha, parece que a criança pretendia dar continuidade à expressão “*graças a deus estou viva*”, pois aparece o que acreditamos ser a preposição “*no*”, bastante rasurada. E também na antepenúltima linha, encontramos o pronome “*me*” descontextualizado, resquícios de uma possibilidade que poderia ter sido adotada pela criança.

Percebemos a oscilação na escrita da palavra obrigada, que na terceira linha aparece com a marca da escrita de um possível l, entre após a vogal inicial e que é redesenhado pela criança.

A primeira linha traz um plural não muito convencional e que posteriormente se repete nas escritas de K.: *feliz dias* das mães. Historicamente esse plural não existe, pois temos apenas uma data específica para essa comemoração. Mas que passa despercebida pela menina.

Notamos que K. oscila na construção de palavras começa com nasais. Sua preferência é pela nasal m quando ortograficamente seria n. Pensamos que isso se dá em ocorrência da percepção em que essas duas letras teriam o mesmo som e, possivelmente se confundiriam na escrita.

## EXEMPLO 2

Exemplo 2A - Data: 05/06/2007


10º) Escreva com suas palavras como você gostaria que fosse comemorado o São João de sua escola? E depois faça uma bela ilustração.

2- Escreva com suas palavras como você gostaria que fosse comemorado o São João de sua escola e depois faça uma bela ilustração.

O São João é divertido e muito Legal

OK!!!

Eu quero que seja bem legal e bem divertido que tenham muitas coisas e que essas coisas sejam bem legal e divertidas e que eu fique muito feliz nesse dia.



Exe  
mpl  
o  
2B -  
data  
: 12/  
jun  
ho/2  
007

Os exemplos acima foram produzidos no intervalo de uma semana sobre mesmo tema. Ambas estavam presentes nos testes que valiam as notas. As duas redações de K. evidenciam a cobrança de textos da/para escola, que não atendem a uma função sócio-comunicativa. Funcionam como uma forma de avaliação somativa, apenas para atribuição de nota.

O que nos chamou a atenção nesses exemplos foi a oscilação da construção do modo subjuntivo pela criança. Aqui o subjuntivo aparece marcado de várias formas: *brincaze*, *ganha*, *ganhase*, *fosse*. No primeiro exemplo, percebemos que K. não arrisca nesses modos verbais, fazendo isso apenas no segundo exemplo.

O que nos pareceu estranho foi apenas a correção por parte da professora ocorrer em apenas para uma das hipóteses (em *brincaze*, aparece a escrita de *ss*, sobrepostos pela professora). Pensamos que, diante das hipóteses levantadas pela aluna, a professora tenha rejeitado essa especificamente por ter sido a mais irregular.

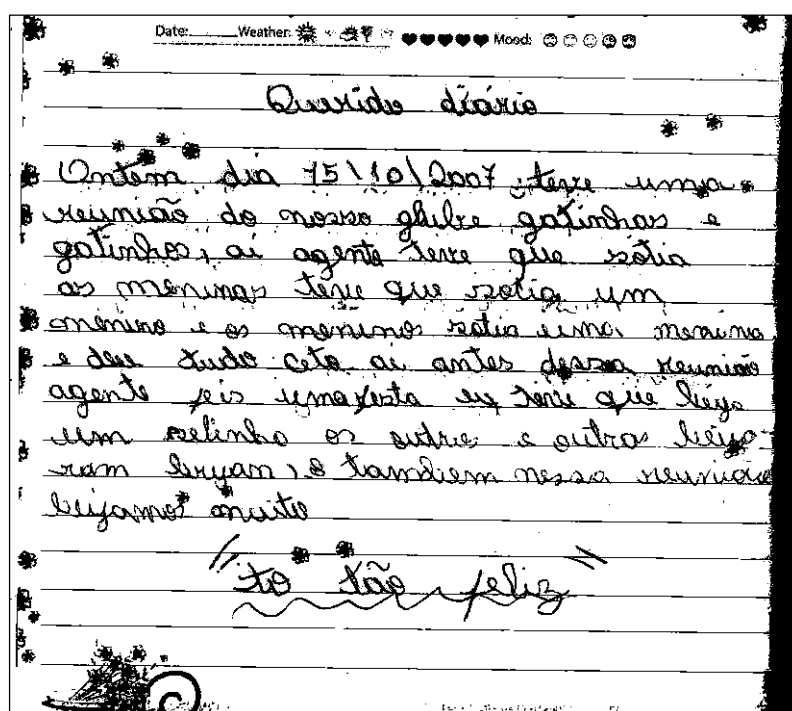
Podemos dizer aqui que se trata de momento flagrante - se não da aquisição, mas dos modos de utilização - das hipóteses acerca da construção desse modo verbal, marcados pela instabilidade de seu uso.

Notamos que é uma característica dos textos da menina o encerramento com “*ta bom*” ou “*ta ok*”, deixando assim sua marca pessoal. É interessante perceber a questão da formulação do texto de K. no segundo exemplo: na segunda linha ela parece querer encerrar seu texto de forma muito típica ao usar o “*ta bom*”. Entretanto, esse fim não acontece e a criança prossegue enfatizando o seu desejo.

Outra possibilidade de leitura para essa situação seria a de que a criança cita duas situações que ela gostaria que acontecesse na festa junina da escola (ela ser a rainha do milho e ganhar o balaio). Poderíamos pensar que para K. qualquer uma das possibilidades seria boa (1.2). Mas, depois disso, ocorre uma reelaboração dessa idéia, em prol daquilo que de fato ela gostaria que acontecesse (ser a rainha do milho).

Nessas duas leituras possíveis, houve a reelaboração da idéia inicial para que se pudesse favorecer em seu texto uma idéia em especial. Acreditamos que isto está relacionado com a atividade proposta: a criança deve escrever um texto cujo destinatário seria a escola, e aí seus argumentos mudam e passam a enfatizar o que ela deseja, já que é a escola que organiza a festa junina. Na tentativa de convencer o leitor, ela enfatiza aquilo que ela quer mesmo depois de ter encerrado (ou ter marcado o encerramento como costuma fazer).

### EXEMPLO 3 - 15/10/2007



Querido diário

Ontem dia 15/10/2007 teve uma reunião do nosso g(l)ube gatinhas e gatinhos, ai agente teve que sotia as meninas teve que sotia um menino e os meninos sotia uma menina e deu tudo cetó ai antes dessa reunião agente fez uma festa eu tive que beija um selinho os outros e outras beijaram bryan, e também nessa reunião beijamos muito

"to tão feliz"

A criança relata com mais detalhes nesse texto o que aconteceu na festa do seu clube. Embora esse encontro tenha sido o tema do texto

anterior, aqui notamos uma motivação diferente. O que leva K. a escrever seus textos parece explícito nas últimas linhas de cada página, em cada dia. Não exatamente pela dinâmica do diário, que se presta a guardar relatos diários, e sim pela expressão da emotividade que surge a cada atividade que a criança participa.

Essa motivação também dá margem às reelaborações, como vemos entre as linhas 3 (três) e 4 (quatro). Percebemos que houve a reelaboração de seu texto, a fim de torná-lo mais explícito para o leitor. A criança opta inicialmente pela generalização (l. 3, *ai agente teve que sotia* ) mas deixa esse recurso de lado e passa a particularização das informações (*as meninas teve que sotia um menino e os meninos sotia uma menina*), mas sem excluir sua iniciativa anterior, provavelmente para dar expressividade ao seu texto.

Essa expressividade aparece em outro momento, quando, por exemplo, a criança ressalta no meio do texto a expressão *gatinhas e gatinhos*, que fica de certo modo solta no texto, mas sua significação se encontra no todo do texto.

Quanto às refacções, notamos dois momentos em que ocorre: na escrita de *glube* (clube), a criança antecipa a terceira consoante depois da primeira, mas percebe o equívoco no momento da escrita e acaba “adaptando” a escrita para a segunda vogal. O segundo momento é a oscilação da escrita da palavra *selinho*, na oitava linha. A criança não sabe se deve escrever com c ou s. Embora opte pela escrita correta, a dúvida ainda paira, pois percebemos de modo sobrescrito a letra que é ortograficamente incorreta sobre a letra inicial, indiciando assim a oscilação do uso c / s pela criança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É interessante perceber, ao longo das análises, a dimensão da singularidade do processo de subjetividade, estilo e autoria. Esses três termos acabam se equivalendo, pois um vai levando gradativamente ao outro: na tentativa de se tornar sujeito de seu dizer, a criança foi adotando marcas de estilo que, em conjunto, caracterizam seus textos e lhe marca a autoria, tornando seus textos próprios, reconhecíveis por suas marcas pessoais ou suas formas de organização. A criança consegue captar algumas peculiaridades do diário, como o fato de escrever sobre o dia-a-dia, mas ela não escreve todos os dias, só escreve quando acredita que houve algo relevante no seu dia. Por isso, certas passagens de tempo, como por exemplo, o que aconteceu na escola ou em casa, antes ou depois do fato contado, nada disso figura nas linhas do diário.

O que tomamos por dados singulares não é mais que indícios da relação desse sujeito com a língua, com seus conhecimentos prévios e adquiridos na escola, com o gênero com o qual tem que lidar, com a possibilidade de ser autor do seu dizer diante das pressões exercidas pelo outro (a escola, a família).

Enfim, autoria e estilo são termos que para a aquisição revelam mais do que subjetividade, revelam a atuação e a adequação da criança em relação à linguagem.

O tema do nosso trabalho não se esgota nas análises. Buscamos com isso a necessidade de se explorar ainda mais esta temática, que mostra o percurso subjetivo da criança em relação com a escrita no letramento.

## REFERENCIAS

- ABAURRE, M. B. M. *Indícios das primeiras operações de reelaboração nos textos infantis*. Revista de Estudos lingüísticos, XXIII. Anais de Seminários do GEL. São Paulo, SP, 1994, vol. 1, pp. 367-372.
- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S. E MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de leitura do Brasil – ALB, 1997.
- BAKTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Hucitec, 1981.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo, SP: Ed. Scipione, 1989.

- FIGUEIRA, Rosa I. Algumas considerações sobre o erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem pela criança normal. **Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição de Linguagem** - CEAAL, pp. 131-142, 1991.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. 2.ed. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: \_\_\_\_\_. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.
- GUIMARAES, A. C. de M. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. In: **Revista Linguagem em (Dis)curso**, volume 6, número especial, set./dez. 2006, disponível em: <[http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/01.htm#\\_ftnref8](http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/01.htm#_ftnref8)>, Acesso em 16 de maio de 2007.
- KLEIMAN, Ângela. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. [orgs]. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: parábola Editorial, 2006 (Estratégias de ensino; 2)
- \_\_\_\_\_. **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MACIEL, S. D. Diários: escrita e leitura de mundo. IN: ANALECTA, nº. 1, vol. 3, jan./jun. 2002, pp. 57-62. Disponível em: [www.unicentro.br/editora/revistas/analecta/v3n1/artigo%205%20diarios.pdf](http://www.unicentro.br/editora/revistas/analecta/v3n1/artigo%205%20diarios.pdf). Acessado em: fevereiro/2008.
- POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- \_\_\_\_\_. Ensinar estilo. Sessão debates do XIX ENANPOL. Disponível em: <[http://www.geocities.com/gt\\_ad/sirio.doc](http://www.geocities.com/gt_ad/sirio.doc)>. Acessado em 24 de novembro de 2006.
- RIBEIRO, N. B. Autoria no domínio de gêneros discursivos: paráfrase e estilo. IN: **Revista Linguagem em (Dis)curso**, volume 6, número 1, jan./abr. 2006
- RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEUHER, J.L.; BONINI, A. & MOTTA-ROHT, D. [orgs.]. **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ROJO, R. & BATISTA, A.A.G. [orgs]. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- ROJO, Roxane. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: MARCUSCHI, L. A et al; Inês Signorini [org.]. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2001 (Coleção Idéias sobre Linguagem).
- \_\_\_\_\_. Letramento escolar: construção dos saberes ou de maneiras de impor o saber? Texto da III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural, 2000. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1890.doc>. Acessado em 20 de maio de 2007.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. IN: ROJO, R. H. R. & CORDEIRO, G.S. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. (mimeo.), 2007