

ENTRE A FALA E A ESCRITA: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM O UNIVERSO ESCRITURÍSTICO

Neilson Alves de Medeiros (IFPB/PROLING-UFPB)
neilsonmedeiros@yahoo.com.br

Introdução

Esse trabalho discute a influência da sociedade escriturística sobre as produções orais de crianças na pré-escola. Buscamos perceber, nos dados observados, como a escrita, inserida e engendrando especialmente as práticas institucionais, pode enformar a fala e por ela ser enformada. Para tanto, partimos da noção de economia escriturística, proposta por De Certeau (1996), em que a fala é concebida como uma modalidade que sofreu transformações de ordem sócio-histórica graças ao poder que a escrita possui na sociedade.

Pensando no teor social da escrita e suas implicações sobre a oralidade, retomaremos alguns autores que tratam da relação fala-escrita, bem como do letramento e suas várias facetas. Além disso, também faremos algumas considerações a respeito da fala como objeto de ensino, compreendendo-a como uma modalidade tão importante quanto à escrita no ensino de língua.

Após isso, analisaremos alguns dados referentes a uma situação em que crianças na faixa etária de três anos são levadas pela professora a contar histórias. No corpus em questão, pretendemos verificar a organização da atividade de contação de histórias, concebendo-a como prática institucional, ou seja, uma atividade comum do ambiente escolar, que permite a circulação de formas tipificadas de discurso. Acreditando na ideia de que os domínios institucionais, inclusive a escola, organizam-se com a presença de gêneros escritos (BAZERMANN, 2006), levaremos em conta que essas formas de discurso afetam as produções orais realizadas na escola, revelando um ‘jogo’ travado entre fala e escrita. Após analisarmos os dados, esperamos dar consistência à hipótese de que, apesar de a sociedade atual se fundamentar em práticas de leitura e escrita, influenciando a oralidade, ainda assim é possível perceber que também ocorre o inverso: muitas das características e funcionamento do oral se projetam nas atividades baseadas na escritura.

1. A economia escriturística

Entendida como tecnologia, a escrita caracteriza-se como uma atividade que exige uma maior abstração por conta do usuário da língua, além de funcionar como recurso para registrar os conhecimentos construídos pelo homem. Essa definição um tanto consensual sobre a escrita indica sua importância na sociedade e, mais ainda, revela seu papel hegemônico na circulação de textos sagrados, jurídicos, jornalísticos, empresariais, dentre outros.

Ao referir-se à escrita, De Certeau (1996, p. 225) afirma que essa atividade “consiste, sobre um espaço próprio, a página, em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado.” Nesse processo, segundo o autor, teríamos três elementos: **a página em branco**, responsável pelo ato de criação do sujeito que é cognoscente, racional; **o texto**, lugar onde os elementos linguísticos agrupam-se de forma sistemática; e o **poder transformador** da escrita, que visa a modificar a realidade. A esse conjunto de conceitos referentes à escrita, soma-se o

progresso, ou seja, uma sociedade que procura refazer a sua história, inserindo a criança desde cedo nessa prática essencial para a sobrevivência no mundo moderno.

Vale lembrar que a escrita aqui equivale àquela que Barthes (apud ROJO, 2001) diferencia do que ele denomina de 'o escrito'. A primeira atividade diz respeito, grosso modo, às práticas de criação e circulação de textos na modalidade escrita enquanto a segunda limita-se a transcrever a fala, em uma tentativa de representá-la. A primeira escrita aqui mencionada seria, de acordo com De Certeau (1996), responsável pela organização da sociedade como a conhecemos atualmente: quase todas as atividades, de uma forma ou de outra, demandam o uso da escrita.

Observando pela ótica da hegemonia da escrita, não é difícil supor que seu alcance chega à modalidade oral, determinando-lhe sua configuração e funcionamento. Assim, dentro da economia escriturística, a oralidade submete-se ao sistema da escrita e da leitura, uma vez que são atividades mais prestigiadas, com forte vinculação aos meios institucionais. Nesse contexto, poderíamos até afirmar que a escrita passou a servir como mecanismo capaz de aprisionar a voz, adquirindo estatuto de prática mítica moderna, uma vez que, para De Certeau (1996, p. 224), essa modalidade poderia organizar simbolicamente a sociedade. Enquanto isso, a oralidade, sinônimo de um universo de tradições e magia, passa a significar ausência de progresso, o que é típico de se afirmar das sociedades ágrafas.

Convém sublinhar que não discordamos de De Certeau (1996) quanto à atribuição da ideia de progresso e desenvolvimento tecnológico à escrita. Entretanto, obscurecer a oralidade na contemporaneidade incide no equívoco de pensar a língua como produto estático e não como um fenômeno dinâmico, que varia e, portanto, possui suas modalidades em constante transformação. De fato, mesmo reconhecendo a distinção entre oralidade e escrita, o autor não se dedica a esclarecer como a escrita enforma a oralidade, destacando apenas a economia escriturística em termos mais genéricos.

2. Gêneros escritos na sociedade

A ideia de que a sociedade ocidental possui suas atividades sustentadas por um funcionamento escriturístico pode suscitar a reflexão em torno de dois pontos, dentre outros: como se configura a escrita no conjunto de atividades nas quais nos inserimos? Como a oralidade se comporta dentro de um sistema organizado basicamente pela presença da escrita?

No primeiro caso, Bazerman (2006, p. 23), sob um viés social dos gêneros textuais, relaciona esses fenômenos a fatos sociais. Fatos sociais, segundo o autor, seriam "as coisas que as pessoas acreditam que sejam verdadeiras e, assim, afetam o modo como elas definem uma situação." Assim, o uso de um determinado gênero em uma instituição repete-se devido à crença das pessoas de que operando a linguagem daquela maneira, elas conseguirão atingir os objetivos almejados.

Outra noção interessante de Bazerman (2006) seria a de conjunto de gêneros, que desemboca na noção de sistema de gêneros. Imaginemos, portanto, um aluno de graduação do curso Letras. O referido aluno terá que executar uma série de procedimentos dentro desse papel social, inserido na instituição que oferece o curso. Assim, preenchimento de formulários para a matrícula, leitura de programas de disciplina, leitura de textos teóricos, solicitação por escrito de trancamento de disciplina, elaboração de ensaios, fichamentos e artigos, leitura no quadro de avisos sobre a aquisição da carteira de estudante, relatório de estágio etc são apenas alguns exemplos dos textos com os quais um aluno de graduação lida. Todos esses textos 'consumidos'

pelo aluno compreendem um conjunto de gêneros que, junto aos conjuntos de gêneros de outros membros com outros papéis sociais dentro da instituição, vão constituir um sistema de gêneros. Para ilustrar, imaginemos agora os textos que um professor universitário utiliza em sua função, bem como os textos que passam pelos secretários de departamentos, chefe de departamento, dentre outros.

Todo esse sistema que se constrói dentro de uma universidade, por exemplo, organiza as atividades daqueles que transitam por esse domínio. Entretanto, se pensarmos na vida acadêmica sem a presença dessas formas tipificadas do discurso, certamente nos depararíamos com um caos resultante da necessidade de elaborar sempre novas formas de linguagem para cumprir certas atividades. Dessa maneira, fica claro que a sociedade transformou-se com a escrita, adotando-a como ferramenta de organização social.

Ao valorizar a escrita, Bazerman (2006), entretanto, não leva em conta o lugar da oralidade nos sistemas e conjuntos de gêneros. Esse gesto suscita a impressão de que apenas os gêneros escritos sustentam práticas linguísticas dentro das instituições. Apesar da grande dependência dos textos escritos nos ambientes institucionais, não podemos negar o fato de que as pessoas ainda falam quando se encontram nas escolas, igrejas, universidades e empresas. Logo, essa fala não está isenta de mudanças. Certamente sua configuração pode se aproximar um pouco mais daquilo que encontramos nos gêneros escritos típicos desses espaços.

3. As contribuições dos estudos do letramento

Nos estudos linguísticos, sobretudo aqueles dedicados à compreensão da escrita, a palavra letramento figura como termo constante nas discussões e pesquisas. Concebida como o conjunto de atividades que envolvem o uso da escrita, a palavra letramento, segundo Constanzo (apud MARCUSCHI, 2001, p. 24), “letramento parece ter hoje em dia tantas definições quantas são as pessoas que tentam definir a expressão”. Com isso, ganha realce o caráter multifacetado desse fenômeno. Sua natureza passa a ser entendida como algo cada vez mais complexo e revelador da relação que há entre fala e escrita.

Caminhando junto à noção de letramento, percebemos também uma mudança na noção da fala e da escrita, havendo aí três momentos importantes dos estudos relacionados a esses temas: a posição dicotômica entre fala e escrita, a ideia de *continuum* entre as duas modalidades e o modelo de letramento ideológico.

Antes da década de 1950, devido à forte influência do estruturalismo e do gerativismo, a língua era investigada muito mais sob um ponto de vista formal do que funcional. Nisso, compreender a articulação entre fala e escrita não se caracterizava como um tema de interesse da Linguística.

Foi no período entre os anos 1950 e 1980 que psicólogos, antropólogos e sociólogos passaram a dar mais atenção ao funcionamento que a escrita tinha nas diversas sociedades e que impactos a presença dessa modalidade poderia trazer. Nesse período surge, então, a ideia de fala e escrita como formas dicotômicas da língua. As sociedades que faziam uso da escrita eram vistas como mais evoluídas, enquanto as culturas ágrafas eram relegadas ao rótulo de selvagens e atrasadas. Nessa perspectiva, a oralidade transforma-se em sinônimo de uma prática inferior e sem operações complexas, dando consistência à ideia de que sua natureza fragmentária possibilitava equívocos, descontinuidades e alta dependência do contexto.

A partir da década de 1980, fala e escrita passam a ser consideradas dentro de um *continuum*, em que essas modalidades se distanciam e se aproxima sob alguns

aspectos. A tarefa dos estudiosos do ramo consistia em examinar as semelhanças que oralidade e escrita mantinham entre si. Com esse viés, foi possível verificar que alguns textos, mesmo materializados na modalidade escrita, possuem um funcionamento e uma forma de organização muito atreladas às práticas do oral.

Street (apud MARCUSCHI, 2001, p. 29), defensor do modelo de letramento ideológico, critica o modelo de continuum, uma vez que muitas das suas descrições incorrem no erro de colocar o oral e o escrito como fenômenos estanques. Um exemplo disso seria a insistência em afirmar que a escrita codifica os conteúdos lexical e sintaticamente, enquanto a fala realiza essa codificação calcada nos elementos paralinguísticos. Além disso, à escrita competem os textos coesivos e uma independência do contexto de produção e à fala compete a presença de textos fragmentários e dependentes do contexto.

Para Street (apud MARCUSCHI, 2001, p. 31), os estudos do letramento devem estar vinculados aos aspectos etnográficos, o que implica trazer ao centro da discussão a noção de cultura. O letramento, ou seja, o uso social que membros de uma determinada comunidade fazem da escrita não seria igual em todas as sociedades, acarretando uma definição de letramento no plural. Não há o letramento, mas os letramentos, que se configuram de maneiras diferentes, dependendo de cada situação e de cada comunidade.

Por meio do posicionamento da Escola de Lancaster, de onde advêm as considerações de Street, o letramento reveste-se de um matiz social, em que descortinamos a reprodução ou ameaça das estruturas de poder por meio dos usos em torno da palavra escrita. Aqui, retomamos as ideias de De Certeau (1996), questionando a máxima de que na sociedade moderna, a escrita enforma a fala. O singular da palavra escrita talvez incomode, levando-se em conta que não um sistema de uso da escrita uniforme, mas uma série de formas de lidar com a escrita que, provavelmente, manterão uma relação peculiar com os usos do oral.

Voltando a Marcuschi (2001, p. 47), convém lembrar sua postura diante das três vertentes sobre o letramento e implicações sobre a fala-escrita. Para o autor, a perspectiva dicotômica deve ser negada, pois “fala e escrita são realizações enunciativas da mesma língua em situações e condições de produção específicas e situadas”. Além disso, o autor também concilia a visão do continuum com a do modelo de letramento ideológico, acreditando que o continuum estabelecido entre fala e escrita não se caracteriza como uma linearidade nem como uma continuidade. Ambas as modalidades diferem de maneira multidimensional, em uma relação bem mais complexa e dinâmica. Quanto ao terceiro modelo mencionado, não há, segundo o autor, como negar que o letramento esteja estreitamente vinculado a situações de poder, sendo uma atividade etnograficamente situada.

Partilhando desse posicionamento conciliador, acreditamos que o dinamismo e a natureza múltipla do letramento como fator social caracterizam-se como questões norteadoras em nossas análises, tendo em vista identificar uma fala possivelmente enformada pela escrita. Logo, devemos nos perguntar: que escrita (leitura) é essa? Que fala é essa?

Antes de partirmos para os dados, que nascem na sala de aula, partiremos para algumas considerações sobre o oral como objeto de estudo e como os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa se esforçam em colocar fala e escrita em pé de igualdade.

4. O oral como objeto de ensino

O ensino da língua oral ocupa, atualmente, na escola, um lugar limitado (MARCUSCHI, 2002). As diretrizes dos PCN colocam a oralidade em relação de igualdade com a escrita, propondo análise e reflexão sobre as duas modalidades e abrindo, assim, caminhos para o tratamento da linguagem como ação social, reafirmando o continuum das práticas sócio-interacionais que se estabelecem na e pela linguagem. Essa nova visão direciona o ensino de língua para uma outra abordagem em substituição ao antigo domínio da escrita. É uma visão que conduz ao tratamento do uso da língua como competência comunicativa, que permite que se inicie, em relação à oralidade, pelas noções básicas da organização da língua na interação cotidiana para se chegar aos usos orais formais e públicos, tendo em mente as características linguísticas da produção oral (formais e informais) e as diversas relações que se estabelecem entre língua falada e língua escrita.

Essas orientações são percebidas mais claramente, observando as considerações a respeito do tratamento didático dos conteúdos em relação à oralidade:

De nada adianta aceitar o aluno como ele é, mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente. [...] Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. [...] É fundamental que essa tarefa didática se organize de tal maneira que os alunos transitem das situações mais informais e coloquiais que já dominam ao entrar na escola a outras mais estruturadas e formais, para que possam conhecer seus modos de funcionamento e aprender a utilizá-las”. (BRASIL, 1998, p. 49- 50)

Nessas referências, ficam expostas duas ideias: a primeira, a concepção da pluralidade do oral: vários gêneros orais - da interação face a face aos gêneros orais formais públicos. Aqui se vai ao encontro da introdução do aluno à bimodalidade (MARCUSCHI, 1998) para caracterizar um duplo domínio da língua materna em relação às modalidades de uso da língua falada e língua escrita. A segunda, a concepção de língua oral como conteúdo escolar, a ser ensinado como um fim em si mesmo, que exige o planejamento da ação pedagógica.

O domínio do oral se desenvolve, primeiramente, nas e pelas interações das quais as crianças participam. Aprende-se a falar antes de se aprender a ler e a escrever. A maioria das crianças possui um domínio muito bom do oral quando entra para a escola. Na pré-escola e nos primeiros anos do ensino fundamental, os professores devem consolidar os usos informais do português oral e introduzir novos usos relacionados a esse lugar de comunicação particular que é a sala de aula.

Consolidando o que preconizam os PCN, passemos então à análise de alguns trechos pertencentes ao corpus já identificado nesse trabalho.

5. Analisando o gênero ‘contação de histórias’

Analisar uma situação na qual os alunos, com três anos de idade, são estimulados a contar histórias pode parecer, à primeira vista, um verdadeiro caos, com

discursos fragmentados e uma atividade escolar sem rumo. Entretanto, quando assumimos um olhar que se lança sobre o discurso da criança sem tentar equipará-lo ao do adulto, torna-se possível compreender melhor o funcionamento da fala infantil.

Em meio a uma atividade lúdica de cantar músicas na sala de aula, a professora sugere aos alunos um momento de contar histórias. A partir daí, as crianças passam a se dispor de outra maneira, ingressando na situação inaugurada:

Crianças	(...) ele bate as asas, ele faz piu-piu, mas tem mutcho medo é do gavião. Ele bate as asas ele faz piu-piu, mas tem mutcho medo é do gavião.
Prof	Muito bem. Então vamos bater palmas. ((aplausos)) E agora, quem qué contá uma historinha?
Maria ¹	Eu não.
Cíntia	Eu QUERO! É meu. Não! Esse aqui! ((referindo-se a um livro de historinhas))
Prof	Pega, Felipe. Peraí. Vai. Eu vou dá um a você. Aí você conta, tá certo? Deixa Felipe contar. Vai. Felipe vai contá uma historinha. ((enquanto a professora fala, Felipe sai de seu lugar e fica próximo da professora))
Prof	Fasta aí um pouquinho. ((Felipe pega o livro e fica passando as páginas, sem falar nada))
Maria	Conta! ((muitas crianças se aproximam de Felipe))
Prof	Não, a gente vai ficar sentado aqui esperando que ele vai contá. Deixe ele olhá prime:iro.
	((falas simultâneas))
Prof	Já Felipe? (.) Felipe vai contá uma historinha pra ge:nte. Né Felipe? ((Felipe permanece em silêncio enquanto passa as folhas do livro))

Quadro 1

Nesse trecho, podemos observar que contar uma historinha demanda portar-se de um modo diferenciado. À sua maneira, a professora organiza os alunos de modo a torná-los mais próximos de uma prática que envolve, ainda que não efetivamente, a leitura de um texto. O aluno Felipe, inserido em uma rotina típica dessa sala de aula, já se direciona à estante onde se encontram os livros. O referido aluno ainda não possui a habilidade de decodificar o texto verbal, mas já detém movimentos de recorrência ao livro como instrumento da leitura. Disso decorre uma expectativa de que o texto oral do aluno não se iguale exatamente às formas de falar que ele pratica em situações informais. Seria esse momento um lugar de incidência da escrita sobre a oralidade? Vejamos o próximo trecho:

Prof	Bora Felipe (.) Todo mundo tá esperando a sua historinha. Cê vai contá ou não vai? Qué contá não? ((Felipe continua em silêncio, folheando as páginas do livro)) Hein Felipe?
	((falas simultâneas))
Maria	Qué não. Ele só qué olhá.
Prof	Hein Felipe? ((Felipe permanece calado, olhando fixamente para o livro)) Fique com dó, Ó dos coleguinhas. Olha pra'li pra eles. Todo mundo esperando a historinha.

¹ Os nomes das crianças são fictícios.

Quadro 2

No segundo exemplo, destaca-se a dificuldade do aluno em se expressar oralmente. Uma das hipóteses que explicariam isso poderia ser justamente o processo de adaptação do aluno a uma fala que não corresponde à fala presente na conversação normal. Trata-se de uma tomada de turno maior, com um tema delimitado, sob o olhar do público, o que requer uma preparação, uma complexidade maior. Esse circuito que se torna necessário no momento na construção textual deflagra, de certa forma, um direcionamento que se aproxima à escrita.

No entanto, já que o aluno apresenta dificuldades fortes para iniciar sua história, a professora oscila entre os gêneros presentes na situação, lançando mão do diálogo regrado para obter alguma produção do aluno:

Prof	Vá, conte. O que foi que aconteceu com o príncipe?
Jonathan	Um lindo príncipe.
Prof	Como é o nome dessa historinha aí? Historinha de quê?
Várias crianças	((falas simultâneas)) A Bela e a Fe:ra. A Fera e a Bela.
Prof	A Bela e a Fera. Aí o que foi que aconteceu? A Fera se transformou em quê?
Felipe	Na princesa.
Prof	A fera se transformou em uma princesa, foi?
Maria	Não.
Prof	Não foi num príncipe não?
Várias crianças	FO:I!
Cíntia	Ele era um bicho, ele era um bicho-papão n'era tia?
Maria	Pia, a roupa dele!
Prof	Aí como foi que ele se transformou?
Crianças	Em um PRÍ:NCIPE.
Cíntia	De um beijo.
Prof	O que foi que a Bela fez pra ele se transformar num príncipe bunito?
Joana	BeiJO:U, num foi?
Prof	BeiJOU, num foi?
Joana	FO:I.

Quadro 3

Após Felipe abandonar a atividade, a professor convida Johnatan para contar a história. Um dos movimentos que chama a atenção diz respeito à atribuição ao livro como instrumento que confere voz ao contador. Durante o curso da interação, a professora nunca permite que os alunos se apoderem dos livros, sem estarem com o papel de contador da vez.

Assim como Felipe, Johnatan também demonstra dificuldades em contar a história. Diante disso, a professora recorre a um jogo de perguntas, que vão delineando a sequência da narrativa. Talvez do ponto de vista dos textos produzidos por um adulto com uma familiarização maior com os letramentos diversos, a história de Johnatan pode ser considerada nem uma leitura de um texto nem uma contação de uma história. Contudo, se compreendermos a leitura como um processo de construção de sentidos e não somente decodificação do texto verbal, poderemos repensar se o aluno realiza ou não uma leitura. Já quanto à contação oral, há uma série de estratégias para expor a narrativa: o vocabulário do aluno modifica-se e gira em torno de palavras importantes para a história da Bela e a Fera.

Novamente nos questionamos: que letramento se coloca nessa atividade, delimitando as fronteiras e estratégias do discurso colaborativo entre professor e aluno? Ao analisar uma situação de sala de aula da Educação Infantil, Rojo (2001) identifica alguns movimentos interessantes realizados pelas crianças em uma exposição oral para o professor. Tais movimentos revelam que as crianças, mesmo em situação de fala, buscam ajustar seu discurso, utilizando uma terminologia que remete mais a uma disjunção, ou seja, a um conhecimento que não tem a ver com a situação imediata de produção.

No caso em questão, a narrativa desloca a atenção para um universo onde o espaço e o tempo não se encontram ali. De alguma forma, a contação de histórias, tão comum nas salas de aula da Educação Infantil, antecipa a natureza disjuntiva da escrita, levando o aluno a sistematizar sua fala de um modo diferenciado.

Outro aspecto que chama a atenção seria a co-construção efetuada sobre a história. Estudos mencionados por Street (apud MARCUSCHI, 2001) revelam que há formas de letramento em que a construção colaborativa se dá tanto na fala quanto na escrita. No caso dos alunos do trecho acima, apesar de Johnatan ser o contador, todos contribuem na produção textual, reforçando aí uma característica da oralidade.

Portanto, de modo geral, podemos aventar a hipótese de que os trechos coletados indicam um espaço onde oralidade e escrita circulam. A escrita e a leitura ainda não se apresentam efetivamente, mas não há como negar que, no espaço institucional que é a escola, as atividades são regidas pela força produzida a partir das práticas de leitura e escrita. Ainda, a nosso ver, a instituição escolar põe à mostra com mais realce a relação entre fala e escrita, sobretudo por ter a própria língua como um de seus objetos privilegiados para o ensino.

Considerações finais

Com esse trabalho, buscamos partir da ideia de De Certeau (1996) de que a escrita enforma as práticas orais. No percurso que adotamos, instauramos um olhar de influência mútua entre fala e escrita, reforçando assim a ideia de continuum entre essas modalidades.

Com o estudo dos dados, tentamos apontar alguns elementos que poderiam comprovar a presença da escrita em atividades orais de alunos que ainda não sabem escrever nem ler. Nossa discussão em torno dos dados não são suficientes para afirmar que essa relação de fato ocorre. No entanto, fica a certeza de que a retomada mais aprofundada do tema pode render resultados bem elucidativos.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (org). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- ROJO, Roxane. Letramento escolar, oralidade e escritura em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, Inês (org). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*.
Campinas: Mercado de Letras, 2004.