

DIÁRIO DE LEITURA, DE CAMPO, DE APRENDIZAGEM OU DIALOGADO? O CONTEXTO DE PRODUÇÃO COMO FATOR DETERMINANTE PARA A ESCOLHA DOS GÊNEROS

Tatiana Fernandes Sant'ana (GELIT- UFPB/UEPB-CAMPUS VI)
tatianasanta@gmail.com

INTRODUÇÃO:

É bastante recorrente ouvirmos de alunos, professores e pesquisadores uma preocupação excessiva sobre qual gênero, qual nomenclatura, utilizar em uma determinada situação comunicativa. Entretanto, autores como Bronckart (1999), Bakhtin (2000) e Schneuwly (2004) salientam que esta nomeação é a menos relevante, uma vez que o gênero emana da situação sociocomunicativa e não o contrário.

Pensando nisso, sob o viés da Linguística Aplicada, situando-nos nas bases do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), sobretudo nas ações de linguagem e na concepção de gêneros de texto, estamos propondo: observar a particularidade de novos gêneros¹ do gênero diário, de acordo com o que propõem alguns autores selecionados; comparar entre estes gêneros o propósito comunicativo e o contexto de produção em que foram solicitados, enfatizando suas semelhanças e diferenças; e refletir a relevância da didatização destes gêneros para a sala de aula, em especial, na academia.

Para isso, faremos uma pesquisa do tipo bibliográfica, de base documental, cujo corpus se constituirá de publicações como Machado (1998), ao abordar sobre o diário de leituras; Fiad e Silva (2000) e Fiad (2006), ao discutirem sobre o diário de campo; Tápias-Oliveira (2005; 2006), ao ressaltar o diário de aprendizagem; e Reichmann (2009a; 2009b), ao refletir sobre o diário dialogado.

AÇÃO DE LINGUAGEM, CONTEXTO DE PRODUÇÃO E GÊNERO DIÁRIO:

Um dos propósitos do ISD é considerar a linguagem como um produto da interação da prática social humana, nas suas mais diversas manifestações, numa perspectiva epistemológica, oriunda da filosofia e das ciências humanas. Para tanto, o grande precursor deste quadro teórico, Bronckart (1999), congregou várias pesquisas: o interacionismo social, proposto por Vygostsky; o estudo sobre os signos, nos termos de Saussure; a teoria da linguagem, fundamentada no círculo de Bakhtin; e o agir comunicativo, defendido por Habermas.

Para efeito deste nosso estudo, interessa-nos particularmente as contribuições sobre o agir comunicativo, em que a linguagem é considerada como forma de negociação transindividual, veiculada através de representações coletivas do meio, conhecidas por mundos representados, associados a três formas ou aspectos da ação humana: ação teleológica – voltada ao mundo objetivo; ação regulada por normas – vinculada ao mundo social; e ação dramática – direcionada ao mundo subjetivo.

Para Bronckart (1999), paralela à construção destes mundos está a capacidade de o sujeito se reconhecer como objeto da avaliação no que se refere às suas pretensões de validade, questionando-se quanto às ações do interlocutor, através dos seus conhecimentos

¹ Para explicar a diversidade de gêneros que surgem cotidianamente, a partir de outros que já existem e que são socialmente reconhecidos, optamos por, assim como fez Bakhtin (2000), chamar de novos gêneros.

personais. Esses conhecimentos são vistos como referentes à *ação de linguagem*, que consiste nas escolhas (não só lingüísticas, como também psicológicas e sociológicas) que o agente-produtor pode fazer, durante a ação verbal. Esta ação, a nível psicológico, consiste nas representações internas que cada agente possui sobre sua responsabilidade na ação social.

Nesta última concepção, o contexto de produção e o conteúdo temático estão articulados numa mesma interação verbal e são fundamentais no momento da escolha de um gênero, antes de analisá-lo empiricamente. No nível social/psicológico, o autor destaca os parâmetros de produção do mundo sócio-subjetivo: o lugar, ou a formação social em que foi desenvolvida a produção verbal; o enunciatador, encarado como o papel social que ocupa o emissor; o destinatário, tido como o papel social em que ocupa o destinatário e o objetivo(s) da interação, o(s) efeito(s) que a produção pode gerar em seu receptor social (BRONCKART, 1999, p. 94).

Assim, podemos pensar num agir comunicativo, num agir no mundo, em que primeiro, consideramos o social, o conhecimento dos outros, para só então reconhecermos o que está no texto, o que foi dito de forma individualizada. Com isso, é possível fazermos uma convergência de pensamentos entre Bronckart e Bakhtin acerca da motivação sociohistórica - que gênero, que tempo, que intertexto -, em uma determinada comunidade discursiva.

Sobre os gêneros, de textos ou discursivos, os pressupostos do ISD defendem que a língua, a situação de comunicação, determina que gênero utilizar. Porém, há uma infinita diversidade, assim como uma variedade de um mesmo, o que acaba resultando num problema de ordem metodológica (definição particular de cada um, de sua classificação e da identificação de suas características centrais). Como aponta Bronckart (2003), estamos sempre diante de uma circularidade inevitável, tendo em vista que antes de tentar defini-los, precisamos, inicialmente, ter algum conhecimento sobre o que eles são. Por isso, a cada dia, um indivíduo depara-se com uma diversidade de textos existente, ficando sem saber ao certo como agir. A confusão terminológica se faz ainda mais acentuada no que se refere a gêneros que transmutam, em função da situação comunicativa em que é solicitado, como é o caso da entrevista, da carta, do artigo, do diário, sendo este último o foco desta nossa discussão.

Atualmente, o diário é usado em diversas áreas, como em ciências sociais, psicologia, história, antropologia, filosofia, linguística, literatura, pesquisas de campo e educacionais – sobretudo na formação do professor -, como um recurso capaz de examinar, gerar e transformar o conhecimento (MACHADO, 1998). Trata-se de um gênero com espaço para narrar experiências de cunho particular, cujo autor pode inserir dúvidas, certezas, reconhecimentos, críticas, questionamentos sobre sua realidade, reconstruindo a si mesmo, a partir da sua própria sala de aula, destacam Tápias-Oliveira (2005; 2006) e Reichmann (2009a; 2009b).

Um aspecto muito evidenciado sobre este gênero é a subjetividade, fortemente presente na escrita. Isso tende a ocorrer porque, segundo Machado (1998) e Fiad e Silva (2000), os diários são escritos preferencialmente para si (como nos diários íntimos) ou para alguém próximo, elaborados de maneira descontínua, fragmentada, não acabada, cujo conteúdo é permeado de incertezas, conflitos e hesitações. Também, como atestam Fiad e Silva (2000), é bastante comum a produção rotineira e sistemática do gênero, podendo registrar, diária ou periodicamente, observações ou práticas desenvolvidas, que possam resultar numa melhora na conduta, não só para quem produz, particularmente, mas para um grupo sociohistoricamente envolvido.

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS NOVOS GÊNEROS DO DIÁRIO:

Antes de iniciarmos a nossa discussão em torno dos objetivos de nossa pesquisa, vejamos as peculiaridades dos gêneros - diários de leitura, de campo, de aprendizagem e dialogado² - selecionados para análise, a partir da leitura do quadro abaixo. Priorizaremos o que particulariza cada um, o que assemelha e diferencia um do outro, refletindo sobre a necessidade de utilizá-los na didatização das aulas, no ambiente escolar/acadêmico. Observemos o quadro 01:

Quadro 1 – Contexto de produção dos novos gêneros do diário

Novos gêneros	Autor	Propósito comunicativo	Contexto de produção
Diário de leituras	Machado (1998)	reflexão sobre leituras realizadas na academia	escrever como se fosse para si mesmo sobre: o que julgar relevante no texto; em que contribui para a aprendizagem; relacionar informação nova ao conhecimento prévio; destacar temas para discussão;
Diário de campo	Fiad e Silva (2000); Fiad (2006)	espaço para registrar as vivências no local do estágio	relatar acontecimentos, atividades, diálogos, conflitos, com uma escrita mais subjetiva, inicialmente, em forma de notas e apontamento e, posteriormente, elaborada numa versão mais completa;
Diário de aprendizagem	Tápias-Oliveira (2005; 2006)	instrumento de autopercepção e de automonitoração, sobre o que sentiu acerca do conteúdo do letramento acadêmico	anotar: facilidades, dificuldades, pontos interessantes, sentimento, problemas, dúvidas, alegrias, nível da linguagem, presença/interferências do contexto na atividade, auto-observações, lembranças de fatos/ocorrências, críticas ao conteúdo/monitor/colegas, aplicação do conteúdo na sua profissão futura/atuai;
Diário dialogado	Reichmann (2009a; 2009b)	registro feito por um interlocutor no diário de alguém, na uniersidade	compartilhar: cada um respondia por escrito ao colega, como se fosse numa troca de cartas sobre suas experiências de aprendizagem.

A partir da leitura do quadro, observemos que, em relação à primeira coluna, “novos gêneros”, constatamos uma diversidade de nomenclaturas adotadas, mas com uma expressão em comum, o termo *diário*. Isso nos lembra a circularidade dos gêneros como um todo, pois, apesar de terem aspectos particulares, os propósitos comunicativos estão diretamente relacionados ao contexto de produção em que foram solicitados.

Detendo-nos um pouco à segunda coluna, “autor”, em relação às quatro autoras destacadas, queremos justificar nossa escolha pelo fato de que cada uma desenvolveu suas pesquisas no âmbito acadêmico, apesar de o diário não ser necessariamente enquadrado neste domínio discursivo. Em relação ao tempo de publicação – 1998, 2000, 2005, 2009 –, mesmo a distribuição das pesquisas ter sido feita numa perspectiva ascendente, isso não implica necessariamente que um novo gênero tenha evoluído de outro. Retomando Bronckart (2003), destacamos que, algumas vezes, a dificuldade é mais de ordem metodológica, por isso precisamos ter certo conhecimento acerca de cada um dos gêneros,

² Não temos a pretensão de esmiuçar todas as particularidades de todos os subgêneros do gênero diário. Nossa ideia, por enquanto, é apenas apresentar uma visão geral das diferenças e semelhanças entre alguns dos diversos tipos existentes. Desta forma, gostaríamos apenas de fazer menção aos estudos de Liberali, que em 1999, defendeu a tese “O diário como ferramenta para a reflexão crítica”, e Zabalza (2004), que escreveu a obra “Diário de aula”. Mesmo não tendo sido analisados, também têm sua importância e reconhecimento no cenário abordado.

para, ao nos deparar com uma dada situação comunicativa, saber escolher qual o melhor a produzir.

Passando à terceira coluna do quadro 01, “propósito comunicativo”, optamos por destacar de cada autora um aspecto que melhor represente a definição dos referidos gêneros. Segundo Machado (1998), o diário de leituras surge com a função de testemunhar ou de refletir sobre outras leituras realizadas. No corpus da autora, tal subgênero foi produzido, na academia, em concomitância às leituras de textos sugeridos por uma professora a um grupo de alunos, a fim de que os discentes pudessem anotar as impressões que tiveram durante a leitura.

Já Fiad e Silva (2000) e Fiad (2006)³, ao optarem por trabalhar com o diário de campo, especialmente, com o de prática de ensino, consideram-no como um espaço sistemático para documentar as experiências vividas no campo de estágio. Este novo gênero atua como colaborador, como um recurso didático íntimo, que possibilita um melhor monitoramento das ideias individuais de cada sujeito em formação, em programas de formação inicial, em instituições superiores. Interessante notificarmos o dinamismo e a plasticidade destes dois gêneros discutidos: como coleta de dados de análise para seu estudo, Machado (1998), enquanto professora, solicitou aos seus alunos universitários diários reflexivos de leitura e, enquanto pesquisadora, produziu um diário de campo, “com observações e reflexões sobre as aulas e sobre a pesquisa em geral” (p. 116) que estava desenvolvendo.

Tápias-Oliveira (2005; 2006), ao solicitar diários de aprendizagem, sugeriu que os alunos priorizassem aquilo que mais despertasse interesse no ensino-aprendizagem, indo além da descrição e do reconhecimento de ações. Assim, os universitários, ao tomarem consciência do que liam e do que escreviam, abordavam não só pontos negativos, como também positivos, para que se sentissem estimulados a continuar produzindo. Aos poucos, o diário deixou de ser apenas para um controle individual e se tornou um elemento essencial nas práticas sociais, auxiliando na aprendizagem. Neste momento, desperta-nos a atenção sobre o fato de a linguagem ser vista como veículo de negociação transindividual, mediante interações motivadas em determinado meio de circulação, conforme os termos de Bronckart (1999).

A opção por separar o propósito comunicativo de cada novo gênero não implica numa separação estanque. Mesmo sem fazer uso de nomenclatura divergente, às vezes, encontramos nos registros das pesquisadoras, característica de outro subgênero. Por exemplo, Fiad (2006) salienta que, algumas vezes, o professor pode fazer anotações, registros e até comentários nos próprios diários. Machado (1998) também se refere a comentários feitos pela professora nos diários analisados, não no intuito de censurar o que está escrito, mas como uma possibilidade de despertar no autor a imagem de um leitor real que pode interagir e, até mesmo, responder as sugestões e os comentários deixados. Tápias-Oliveira (2005) destaca que, algumas vezes, julgou relevante fazer registros a lápis e de forma aleatória nos diários dos discentes, questionando sobre algo que não estava claro ou inserindo palavras de incentivo. Todas estas práticas é o Reichmann (2009a; 2009b) intitulou de diário dialogado.

³ Apesar de serem duas publicações distintas, incluindo a presença de um segundo pesquisador (Silva), trata-se, nos dois momentos, do mesmo corpus, das mesmas condições de produção, por isso nesta nossa pesquisa estarem sendo analisadas em conjunto.

Ao referir-se a este novo gênero, Reichmann (2009a; 2009b) considera-o como um gênero catalisador⁴, usado de diferentes formas, determinadas pelo contexto em uso. A autora destaca o fato de que, por ser passível ao diálogo, sugere uma socialização, entre um grupo de colegas, com o mesmo interesse em comum, visando trocar experiências acerca do universo de formação inicial. Com isso, o diário dialogado pode ser considerado ou uma extensão do de aprendizagem ou talvez uma subclassificação deste, uma vez que aquele é motivado, numa situação de ensino-aprendizagem.

Passando para a leitura da quarta coluna do quadro 01, “contexto de produção”, podemos perceber que tanto para Machado (1988), quanto para Fiad e Silva (2000) e Fiad (2006), o texto é escrito para o próprio autor, fazendo uso da subjetividade. Os leitores, quase sempre, ou são ausentes, apagados totalmente do texto, ou são restritos a um público bastante seletivo, íntimo, a uma ou duas pessoas ou ainda a um leitor imaginário, que assume a função de confidente, como atestam as autoras. As particularidades são que, para Machado (1998), o diário de leituras serve como suporte, um apoio nas discussões em sala de aula, fazendo do aluno um sujeito mais autônomo em busca de seu próprio aprendizado. Já para Fiad (2006), especificamente, nos diários de campo, os produtores escrevem não só sobre o que veem, em seu mundo exterior, mas, sobretudo, sobre o que sentem, em seu mundo interior. A conclusão apontada mais detalhadamente por esta pesquisadora foi que os estagiários entravam em conflito no que se refere à realidade observada e as suas verdadeiras intervenções para a prática futura, saindo da posição social de acadêmicos seguros, tranquilos, para professores em conflito. Estes dados fizeram com que fosse reiterado o fato de que o diário de campo, enquanto gênero de texto, pode ser considerado como um fenômeno pluriestilístico, plurilinguístico e plurivocal (BAKHTIN, 2000, p. 73).

Ao fazerem registros sobre a escola-campo, no campo de estágio, Fiad e Silva (2000) e Fiad (2006) destacaram que os agentes priorizam os parâmetros das condições de produção do mundo sociosubjetivo: trocam de lugar físico (da universidade para a escola), mudam a posição social (de estudantes universitários a estagiários) e passam a exercitar outro tipo de letramento (da leitura e discussão de textos acadêmicos à observação e reflexão de uma sala de aula). Como o diário não tem como função primária a publicação de registros em uma esfera pública, Fiad e Silva (2000) sugerem que, para chegar a esta etapa, o autor tende a passar por outras previamente: inicialmente, no campo (que pode ser uma sala de aula), faz registros e/ou anotações topicalizadas acerca do que observa ou reflete; depois, em outro espaço/tempo de produção, num lugar mais tranquilo (talvez em casa), transforma estes registros em um diário mais completo, acabado; e, por fim, visando à elaboração de um trabalho final, a produção pode ser retextualizada (como em forma de relatório) para, finalmente, cumprir a função de avaliação e ser então publicada. Uma exceção a este público restrito é a obra *O diário de Anne Frank*, que se trata da publicação de diários que a protagonista, autora do livro, escreveu durante a Segunda Guerra Mundial e que ficou internacionalmente conhecido.

Na pesquisa de Tápicas-Oliveira (2005; 2006), destacamos dois aspectos na orientação para a produção: um, abertura para o produtor fazer críticas ao monitor, aos colegas e ao conteúdo; e, dois, estímulo para refletir sobre a aplicação deste conteúdo em uma prática futura. Assim, este recurso didático-pedagógico passou a dar voz e vez aos seus autores, ultrapassou os limites das atividades e atingiu um nível mais cultural, estimulando mudanças, num dado espaço-tempo. Além disso, permitiu que identificassem a construção

⁴ SIGNORINI, Inês. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. In.: _____. (org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 53-70.

do professor no dia-a-dia, de maneira que a ação do futuro docente fosse motivada pelo pensamento do aluno. Acerca desta reflexão sobre a prática futura, podemos relacionar os dados de Tápias-Oliveira (2004; 2005) aos de Fiad e Silva (2000) e Fiad (2006) e afirmar que o diário, de uma forma geral, é passível de reflexão sobre a atuação docente, independente do contexto de produção, rompendo, inclusive, uma das dúvidas dos produtores em geral, que consideram o *diário reflexivo* como um novo gênero.

Reichmann (2009b), mais explicitamente, diferencia o diário reflexivo pessoal, escrito por uma única pessoa, do diário dialogado, possível de subverter a ordem canônica dos fatos ou das posições sociais, de maneira que quem no início era considerado autor passa a ser também interlocutor e vice-versa. Em seus resultados, a autora revela que, com tal prática, os aprendizes ficaram tão estimulados para trocar experiências, que passaram a fazer seus registros também no meio digital, através de um blog. Logo, estes sujeitos, ao se reconhecerem como objeto de avaliação, quanto as suas pretensões de sinceridade, passaram a cooperar seus conhecimentos do mundo subjetivo entre os membros de uma mesma comunidade, ampliando suas representações com o meio e compartilhando sua aprendizagem num mundo social, com pretensões de validade.

Para finalizar, resta-nos apenas registrar que o diário se constitui como um instrumento amplo e versátil, uma vez que pode ser adaptado a diversas situações. Para tanto, a linguagem presente em cada subgênero revelou tratar-se de um produto repleto de interação social, cujos sujeitos, apesar de saberem que serão avaliados, podem questionar e discutir suas ações e as do outro, tanto num nível psicológico, como no social. Assim, ao considerarmos o agir comunicativo, primeiro, devemos valorizar o conhecimento dos autores teóricos, para depois refletir acerca do contexto de cada situação, como apresentamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Uma das primeiras preocupações que tivemos ao fazer este estudo foi a precaução em não restringir a análise dos dados a um reducionismo puramente classificatório, já que o ISD contesta veementemente esta postura. O manejo desta teoria exige uma abordagem comunicativa que tenha um efeito ideológico, por isso, preocupamo-nos em estabelecer sempre uma mediação, um diálogo com os autores pesquisados.

Ancorados na corrente teórica proposta, percebemos que a nomenclatura a ser utilizada é o que menos importa, pois entre elas há muito mais características em comum, em função do propósito comunicativo, do que mesmo divergências. Diante disso, destacamos a necessidade de, ao invés de determinar o gênero ou os novos gêneros para o aluno produzir, é possível deixar o discente escolher de acordo com o propósito considerado. Com isso, estaremos contribuindo para uma educação heterogênea, diversa, sociohistoricamente aceita.

O que nos pareceu muito evidente é o fato de que em todos os novos gêneros apresentados, quatro aspectos são recorrentes: a reflexividade, a subjetividade, o diálogo e a aprendizagem. Em relação à reflexividade, seja ela pessoal ou profissional, apareceu de maneira bastante natural, tendo em vista que em todas as pesquisas analisadas, identificamos uma menção a esta característica, como algo intrínseco. Em relação à subjetividade, também não foi diferente: a princípio, poderíamos achar que ela não aparece, por exemplo, nos diários dialogados, tendo em vista que este novo gênero propicia uma troca de conhecimento escrita no diário do colega, entretanto, ao inserirmos comentários no texto do outro, mesmo tendo influência do meio social, sabemos também que há influência do mundo subjetivo de quem escreve. Aliás, acerca deste novo gênero, o

diário dialogado, já apresentamos na análise indícios nas pesquisas de todas as autoras acerca desse tipo de registro, mesmo que não adotem o termo. Além disso, parece-nos que fazer anotações sobre o conteúdo da disciplina faz com que possamos considerar a aprendizagem mais uma característica norteadora do diário como um todo, inclusive nos diários de campo que, dentre outras coisas, podemos registrar o desempenho acerca das aulas.

E com relação ao contexto de produção, foi-nos possível identificar que mesmo tendo um interlocutor restrito, os autores diaristas podem variar sua posição social. O mesmo pode acontecer com os interlocutores que, no caso dos diálogos, alternam entre leitores e produtores. O lugar social onde é produzido o subgênero também é flexível, podendo ser em casa, na universidade ou na escola-campo. E os objetivos vão depender do propósito que o professor pretende alcançar, pois, como as experiências desenvolvidas pelas pesquisadoras aqui analisadas ocorreram na universidade, gostaríamos de sugerir uma maior circulação e utilização do gênero diário e seus subtipos neste espaço de conhecimento.

Mesmo sem ter como exigência inicial a escrita padrão, ficou evidenciado que nestas práticas sociais aqui analisadas, por serem de recurso íntimo, constituem-se excelentes instrumentos de discussão sobre a ação docente. Além disso, apesar de o hábito cristalizado na formação continuada ser o trabalho com resumos, resenhas, monografias, os professores têm uma resistência em associar a teoria e a prática, numa perspectiva autorreflexiva. Assim, estudos como este são uma alternativa de inserir na vida universitária uma alternância de valores, ou seja, ao invés de sermos submissos ao texto acadêmico, passarmos a ser ativos numa prática reflexiva, sendo um diário um instrumento essencial para isso.

REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, M. / VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, [1953]2000.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

_____. Gêneros textuais, tipos de discursos, e operações psicolinguísticas. Tradução de Rosalvo Pinto. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 11, p. 49-69, 2003.

FIAD, Raquel Salek; SILVA, Lilian Lopes Martin da. Diários de campo na prática de ensino: um gênero discursivo em construção. In.: *Leitura: Teoria & Prática*. Campinas/SP: ALB; Porto Alegre/RS: Mercado Aberto, v. 19, n. 35, p. 40 – 47, jun. 2000.

FIAD, Raquel Salek. As instâncias de letramento e as práticas escolares. In: CORRÊA, Manoel L. Gonçalves; BOCH, Françoise (Orgs.) *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas/ SP: Mercado de Letras, 2006, p.139-154.

MACHADO, A. R. *O diário de leituras: introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

REICHMANN, Carla L. Ensinar, escrever, refazer(-se): um olhar sobre narrativas sobre narrativas docentes e identidades. In.: PEREIRA, Regina Celi e ROCA, Pilar. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009a, p. 69-85.

_____. Professores-em-construção: reescrevendo memórias e trajetórias de professores de inglês como língua estrangeira. In.: HORA, Dermeval (org). *Anais- VI congresso internacional da Abralín, v. 2*. João Pessoa: Idea, 2009b, p. 3320-3325.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, Roxane H.; CORDEIRO, Gláís Sales (trads. e orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 21-40.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. A construção da identidade profissional do professor e sua produção diarista. In: KLEIMAN, A.; MATENCIO, M.L.M. (Orgs.) *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 165-180.

_____. *Construção identitária profissional no ensino superior*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2006.