

Ruínas, Quando O Erro Se Torna Algo Precioso: Analisando Textos Produzidos Por Alunos Da EJA

Dany Thomaz Gonçalves

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

danytrue@gmail.com

Resumo: Os adultos em fase de escolarização tardia produzem “grafias não convencionais” (TENANI e REIS, 2011) encontradas também em produções de pessoas com mais escolaridade. Com base em Corrêa (2004) e de Tenani e Reis (2011) que têm como referência as relações intergenéricas de Bakhtin (2011), buscamos compreender as grafias não convencionais expressas no discurso escrito de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em processo de escolarização como indícios de um movimento entre a oralidade e a escrita que prescreve uma relação intergenérica. Através do paradigma indiciário (GINZBURG, 2002), encontramos 128 ocorrências de indícios das quais 31 foram analisados de forma particular divididos em três grupos: os da ausência da marca de infinitivo nos verbos; os da troca da conjunção adversativa “mas” pelo advérbio de intensidade “mais”; e os da troca de “e” por “i”; a troca de “u” por “o” e também a troca por “l”.

Palavras-chave: grafias não convencionais, relações intergenéricas, escrita, EJA

1-LETRAMENTO, HETEROGENEIDADE DA ESCRITA E PROPOSTA CURRICULAR DA EJA: ENLACES

1.1 - Letramento: História, Conceito e identificação

Letramento é um termo que possui diversas acepções. Parafraseando Kleiman (1991), o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização.

De acordo com Soares (2004), quem comandava o contexto histórico educacional até a década de 70 do século passado eram os estudos baseados em Alfabetização. Em meados dos anos 80, com a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita, foi que começou a surgir o termo *letramento* no Brasil, *literacia* em Portugal, *illettrisme* na França, a fim de nomear fenômenos distintos daquele que outrora era denominado Alfabetização. Quanto aos Estados Unidos e à Inglaterra a palavra *literacy* já estava dicionarizada desde o século XIX, mas foi também a partir dos anos 1980 do século posterior que ganhou o foco de atenção e discussão nas áreas de Educação e da Linguagem.

(83) 3322.3222

contato@ceduce.com.br

[**www.ceduce.com.br**](http://www.ceduce.com.br)

O motivo para tal surgimento foi um pouco diferente em cada um desses países. Na França, surge para caracterizar os Jovens e Adultos do Quarto Mundo, população mais desfavorecida do Primeiro Mundo (SOARES, 2004, que demonstra domínio baixo das habilidades de leitura e escrita; nos Estados Unidos, o pensamento é parecido com o que ocorre no Brasil, sabendo que:

[...] o despertar para a importância e a necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização. (SOARES, 2004, p.07)

No Brasil, o conceito de letramento é recente quando comparado aos estudos da alfabetização, Grandó (2012) afirma que:

[...] o letramento pode ser considerado bastante atual no campo da educação brasileira. Conforme Soares (2009, p. 33), esse termo parece ter sido usado pela primeira vez no país no ano de 1986 por Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Como parte de título de livro, o termo apareceu no ano de 1995 nos livros “Os significados do letramento”, organizado por Angela Kleiman e “Alfabetização e Letramento”, de Leda V. Tfouni. (GRANDÓ, 2012, p.02).

Ainda segundo Grandó (2012, p.01), alguns professores pensam que o letramento é um método didático que veio substituir a alfabetização, outros consideram que a alfabetização e o letramento são processos iguais, outros ainda possuem dúvidas sobre como promover uma proposta voltada para o letramento. Vóvio e Kleiman (2013), por sua vez, dizem que no campo da Educação, nas últimas três décadas, os termos “Alfabetização e Letramento” ganharam estatuto de binômio, não são considerados termos intercambiáveis, porém relacionados. “Letramento” é responsável por agregar novos sentidos e formas ao processo de alfabetização e novas atribuições aos professores e à educação escolar. O termo letramento ganhou destaque, então, sendo incorporado em referenciais curriculares e afins.

Tfouni (2002) salienta que, apesar de estarem ligados entre si, a alfabetização e o letramento tratam de coisas distintas. Assim, afirma que:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. [...] levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento [...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita [...] procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social. (TFOUNI, 2002, p. 9-10)

É importante salientar que os sentidos atribuídos ao letramento nem sempre coincidem com os que nos foram mostrados nas pesquisas que lhes deram origem, sendo assim Vóvio (2013) diz que:

Como todo conceito que migra de uma esfera social a outra, os modos de abordá-lo, concebê-lo e ressignificá-lo revelam o processo de apropriação dentro de determinada área, frente a variados objetos de estudo e interesse: criam-se réplicas aos já-ditos (...). (VÓVIO & KLEIMAN, 2013, p.179)

Sendo assim, conclui-se que não somente referente aos estudos de letramento, mas referente aos vários tipos de estudo sempre haverá réplicas aos já-ditos e réplica não quer dizer que seja cem por cento (100%) igual.

1.2 A heterogeneidade da escrita

A escrita é, assim como a fala, heterogênea. Corrêa (2006) defende a ideia de que a presença do falado no escrito não registra apenas a relação entre duas tecnologias diferentes, mas a relação entre dois modos de enunciação que se constituem mutuamente. Portanto, é de fácil compreensão que elementos dessa constituição heterogênea marquem presença tanto nos produtos da fala quanto da escrita e vice e versa.

Quando o assunto baseia-se na heterogeneidade da escrita recorreremos à concepção dialógica de Bakhtin para a qual um enunciado da língua – construído na “alternância dos sujeitos do discurso” – seria “pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva”, portanto, assim, “ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo” (BAKHTIN, 2011, p.297). Desta forma, compreende-se que qualquer amostra de utilização da linguagem, seja na modalidade escrita ou oral, precisaria considerar o caráter dialógico e situacional da língua. É de se compreender que a escrita de um texto poderia aparecer como uma resposta a enunciados e aos enunciadores anteriores.

Durante essa troca de informações entre os enunciados e os enunciadores se percebe que um enunciado sempre reflete o processo do discurso, os enunciados do outro. Fato este, que nos leva a considerar a busca por indícios que revelem o trabalho, singular do sujeito com a linguagem, já que a partir das percepções de outros, podemos construir as nossas próprias. Segundo Bakhtin:

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados, [...] é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau

vário de perceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2011, p 294-295)

Tomamos o conceito de heterogeneidade da escrita, concebido por Corrêa (2004, p.9) como sendo um “encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito” fato que está fundamentado na concepção dialógica de linguagem. Essa concepção permite inferir que a produção textual englobaria não apenas fenômenos referentes ao letramento, mas, sobretudo fenômenos referentes à oralidade; por ora, seria a oralidade própria da constituição heterogênea da escrita. Assim, entende-se que o modo heterogêneo de constituição da escrita seria:

[...] o trânsito entre as práticas sociais do campo das práticas orais e as do campo das práticas letradas, como modo de justificar a presença de fatos linguísticos da enunciação falada (gêneros, recursos fônicos, morfossintáticos, lexicais e pragmáticos) na enunciação escrita. (CORRÊA, 2001, p.142)

De acordo com o pensamento de Corrêa, pode-se assumir que marcas das práticas orais estão presentes nos variados gêneros escritos existentes, produzidos em situações escolares ou não.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, tomamos a relação entre a oralidade e a escrita, que se aproxima de uma prática social do campo das práticas orais – quanto à enunciação oral – e uma prática social do campo dos fatos linguísticos – relacionada à enunciação escrita, pretende-se “com essa aproximação, chamar a atenção para a convivência de marcas linguísticas dessas práticas nos vários eventos discursivos, inclusive nos diversos gêneros escritos produzidos” (CORRÊA, 2011, p. 143-144), permitindo assumir a heterogeneidade como constitutiva da escrita. Assim constituindo a prática da análise e a interpretação dos indícios que foram encontrados no corpus desta pesquisa, analisados no Capítulo 3. É neste sentido, que olhamos as produções escritas dos estudantes da EJA, buscando não ratificar o discurso da influência da oralidade na escrita, mas de revelar a oralidade como constitutiva da escrita e vice-versa, portanto, compreendendo-as em uma relação de heterogeneidade e intergenérica.

1.3 – A Proposta curricular do Ensino fundamental da EJA: linguagem.

Segundo a Proposta curricular do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos do 1º segmento (BRASÍLIA: 2002), o ensino da linguagem está baseado na caracterização da linguagem oral e da linguagem escrita.

Quanto à linguagem oral, devido aos estudos no campo da Linguística, muitas concepções mudaram: a linguagem oral passou a ser vista com uma natureza mais flexível e dinâmica que a escrita, absorvendo rapidamente as inúmeras variações decorrentes do contexto sociocultural na qual se desenvolve. Cabe ao professor de Língua Portuguesa acolher a diversidade, possibilitando aos educandos a

ampliação de suas formas de expressão e o uso de modos de falar adequados às diferentes situações e intenções comunicativas.

É importante levar em consideração que independentemente da escolaridade do aluno, neste caso especificando o aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sabendo que ele usa a língua para interagir em várias situações comunicativas nos grupos sociais com os quais convive, é necessário demonstrar aos educandos as diversas formas adequadas de se expressar conforme as diferentes situações comunicativas.

Em relação à linguagem escrita, um primeiro fator a ser levado em consideração é que como na oralidade o educando já sabe falar, na escrita ele também revela/apresenta conhecimentos sobre a escrita. Segundo a Proposta Curricular (BRASÍLIA: 2002), muitos alunos conhecem algumas letras e já sabem escrever seus próprios nomes; em geral, todos já se defrontaram com a necessidade de identificar placas escritas, preencher formulários, encontrar preços de mercadorias, tomar um ônibus na rua.

Relacionado ao processo de aprendizagem da escrita, distinguem-se dois âmbitos: o de compreensão e o de domínio. O domínio desses dois âmbitos deve se realizar simultaneamente de modo que eles se apoiem mutuamente, sabendo que a compreensão diz respeito aos recursos e mecanismos de funcionamento do sistema de representação escrita e o domínio às distintas formas com que esses recursos são utilizados em diferentes textos, de acordo com suas intenções comunicativas (BRASÍLIA: 2002). Cabe aqui ressaltar que, através do domínio do sistema alfabético, a compreensão na relação entre as letras e os sons da fala chega-se a compreensão das regularidades e irregularidades. As irregularidades dizem respeito às peculiaridades da ortografia da Língua Portuguesa. Esta afirmação leva à compreensão de que uma palavra pode ser pronunciada de muitas formas, mas deve ter uma única grafia.

Não podemos escrever do jeito que falamos, pois isso tornaria o registro escrito extremamente instável e seria muito difícil nos compreender, questão norteadora deste artigo.

1.4- Escrita na EJA

Quanto à escrita na EJA, ainda levando em consideração a Proposta Curricular do Ensino Fundamental da EJA (BRASÍLIA, 2002), os objetivos da área de Língua Portuguesa estão prioritariamente voltados para o aperfeiçoamento da comunicação e o aprendizado da leitura e da escrita.

A escolha pelo paradigma indiciário (GINZBURG, 2002) visou a busca de indícios que foram investigados e constituem, em nossa análise, as marcas enunciativo-discursivas interpretadas por meio da noção de “ruína de gênero discursivo”, numa conotação

positiva para ruína, modo como olhamos o processo de formação/constituição de novos gêneros discursivos. Portanto, ruína corresponderia a vestígios de relações intergenéricas (CORRÊA, 2006).

2- Metodologia

Para o desenvolvimento deste trabalho, optamos por uma metodologia que levasse em consideração os aspectos qualitativos que exploram as características dos indivíduos e cenários (MOREIRA e CALEFFE, 2008) baseados em uma pesquisa empírica, realizada por meio de uma análise de dados específicos constituídos por “grafias não convencionais”, que aqui denominamos de ruínas (CORRÊA, 2001). O material analisado são textos escritos produzidos por estudantes da modalidade de ensino EJA de uma escola pública.

As grafias não convencionais encontradas foram analisadas seguindo os três eixos propostos por Corrêa (1998):

- O primeiro eixo é o eixo da representação que o escrevente faz da gênese da (sua) escrita – momento em que o escrevente ao apropriar-se da escrita tende a tomá-la como representação termo a termo da oralidade, em que tende a igualar dois modos de realização da linguagem verbal;
- O segundo eixo é o da representação que o escrevente faz da escrita como código institucionalizado – neste caso código não se refere ao processo de codificação da língua escrita, nem à tecnologia da escrita (alfabética), nem ao trabalho de interpretação semiótica (decodificação). Corrêa entende código como o processo de fixação metalinguística da escrita pelas várias instituições, sujeito, portanto, aos movimentos da história e da sociedade, dinâmico e aberto, não restrito à escola.
- O terceiro eixo da representação da escrita em sua relação com o já falado/já ouvido e o já escrito/já lido - por meio dessa relação o escrevente põe-se em contato, não só com tudo quanto teve de experiência oral, mas também com a produção escrita em geral com a produção escrita particular, por exemplo, a coletânea de textos dos alunos da EJA.

As ocorrências de grafias não convencionais foram encontradas em textos que nos foi doado pela professora orientadora de uma escola X, situada na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Nessa escola havia 177 alunos matriculados nas turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da EJA. Seguindo orientações da Secretaria Municipal de Educação com vistas à apresentação em um evento da Rede, a professora orientadora propôs aos alunos uma produção textual como tema “A violência”.

Das 177 propostas enviadas, somente 25 produções foram entregues à professora, totalizando apenas 12% do quantitativo de alunos referentes ao segundo segmento do Ensino Fundamental em EJA.

Destacamos que não foi possível investigarmos o porquê de ter havido um percentual tão baixo quanto à devolução das produções escritas.

Os textos doados foram produzidos para atender à exigência de um trabalho coletivo solicitado aos alunos e orientado pela professora orientadora para participar de uma Exposição de Trabalhos da EJA na rede pública de ensino.

2.2- Contextualização da Proposta de Produção Escrita e dos Sujeitos participantes

Para os educandos foi proposto o seguinte contexto e eles teriam de desenvolver uma produção escrita com base em um pequeno texto, orientado por duas perguntas conforme abaixo:

“A sociedade enfrenta diferentes tipos de violência a cada instante. Nos jornais, na internet e nas conversas entre amigos o tema mais frequente é sobre violência. Existe violência de vários tipos: violência contra a mulher, violência física, violência sexual, violência contra valores religiosos, até o *bullying* é um tipo de violência. De alguma forma, todos já sofremos algum tipo de violência. Responda às seguintes perguntas, criando um texto: O que é violência para você? Qual (is) violência(s) afeta(m) (ou afetaram) sua vida?”

Todo esse processo de elaboração textual foi acompanhado pela professora orientadora, para esclarecer possíveis dúvidas. A realização desta primeira etapa da criação textual foi individual, de forma que a professora orientadora não fez nenhuma intervenção no processo e na escrita dos alunos.

Além do espaço para a produção escrita, a proposta continha outras informações que visavam ao levantamento dos dados para efeito de apresentação final, resultando em tabelas estruturadas seguindo, preferencialmente, o nível de letramento, o sexo e a faixa etária dos alunos. Esses dados foram organizados em uma tabela, com o intuito de visualizar melhor as informações. Os textos escritos pelos alunos foram identificados do A1 ao A25¹, visando ao anonimato dos participantes e à preservação de suas identidades.

Identificou-se 25 sujeitos dos quais 10 são do sexo masculino, 14 do sexo feminino e 1 não informou. Quanto ao nível de ensino, encontramos cinco textos de alunos do 6º ano; dois textos do 7º ano; dez textos do 8º ano e oito textos provenientes do 9º ano da EJA. A faixa etária dos alunos varia entre 16 e 45 anos.

3-AQUI AS RUÍNAS SÃO PRECIOSAS: O CASO DAS GRAFIAS NÃO CONVENCIONAIS

Para análise dos dados, realizamos um levantamento das grafias não convencionais com base no paradigma indiciário Ginzburg (2002) que prevê uma análise de indícios, detalhes, pistas, marcas encontradas nos textos dos alunos. Essas grafias não convencionais serão identificadas, aqui, como “ruínas de gêneros discursivos”. De acordo com Corrêa (2006) “ruínas são parte mais ou menos

¹ Usamos A para identificar Aluno e a numeração de 1 a 25 para caracterizar o quantitativo de produções.

informes de gêneros discursivos, que, quando presentes em outro gênero, ganham o estatuto de fontes históricas (...) da constituição de uma fala ou de uma escrita”. As ruínas aqui não carregam um significado negativo, como algo que possa ser considerado como resto e sim, como elementos fundadores de novos saberes.

As ruínas foram identificadas após diversas leituras minuciosas das 25 redações que compõem o corpus desta pesquisa. Quanto ao resultado geral, identificamos um total de 128 ocorrências de grafias não convencionais nestas redações de alunos da EJA.

Após levantamento de todos os indícios de ruínas, os mesmos foram contabilizados e separados por tipos de ocorrências. Dentre essas ocorrências, podemos observar a troca de “m” por “n” como na palavra “porén” (A25), falta de marca de infinitivo como na palavra “exerce” (A21), falta de marca de plural na terceira pessoa do plural dos verbos como no verbo “queria” (A7), a troca da conjunção adversativa “mas” pelo advérbio de intensidade “mais” (e até 1 ocorrência do inverso), os casos de troca das letras S/SS/Ç/Z/C quando estão em posições de som de /s/ ou /z/, a troca de “e” por “i” e o inverso assim como a de “u” por “o” e o inverso, ou até mesmo por “l”, e , também o caso de monotongação que trata da redução do ditongo por uma única vogal, como ocorre em “dexando” ao invés de “deixando” (A11).

Apesar de todos esses tipos de ocorrência e da importância de pesquisá-las, neste estudo focamos na análise dos tipos de ocorrência que ocorreram com mais frequência, seguidas no quadro abaixo:

Quadro 1: indícios de ruínas analisados

Texto	Ocorrências
A2	Mante (manter)
A3	Vicil (vício) Mora (morar) Preocupar (preocupar)
A5	Almenta (aumenta) Anda (andar) Acaba(acabar)
A6	Mas (mais) 3 OCORRÊNCIAS
A8	Dificios (difíceis) Mas (mais)

A9	Fauta (falta) Decorre (decorrer)
A15	Onibos (ônibus) Entrar (entra) Cifor (se for)
A16	Mas (mais) 4 OCORRÊNCIAS Conversa (conversar) Debate (debater)
A18	Si (se) Sita (citar)
A21	Exerce (exercer) Mas (mais)
A22	Volta (voltar) Conversa (conversar) Mas (mais)
A25	Lida (lidar)

Esses indícios foram analisados seguindo a classificação em três grupos:

1. A falta da marca de infinitivo nos verbos;
2. A troca a da conjunção adversativa “mas” pelo advérbio de intensidade “mais”;
3. A troca de “e” por “i” e o inverso; A troca de “u” por “o”, o inverso e também a troca por “l”.

3.2 – Análise dos dados

De acordo com os três grupos citados no tópico acima, encontramos no caso de número 1 (falta da marca de infinitivo dos verbos) 12 ocorrências nos seguintes verbos: Mante(r); Mora(r); Anda(r); Acaba(r); Decorre(r); Conversa(r)[2X]; Debate(r); Sita(Citar); Exerce(r); Volta(r); Lida(r).

E no caso de número 2, encontramos 10 ocorrências da troca da conjunção adversativa *mas* pelo advérbio de intensidade *mais*.

Os indícios acima encontrados nas produções escritas dos estudantes evidenciam os vestígios de gêneros interferentes (intergenéricos), reconhecidos na escrita como ruínas. Corrêa ajuda-nos a analisar e interpretar estes indícios que denomina de ruínas como “aspectos linguístico-discursivos registrados nos

textos e que constituem um modo de ter acesso dos saberes formais (escolarizados) e informais com os quais o escrevente tem contato (CORRÊA, 2006, p.4).

Para o autor, estas ruínas apresentam um caráter responsivo ativo dos enunciados genéricos que de acordo com Bakhtin constituem réplicas a outros dizeres próximos ou distantes em relação ao espaço/tempo.

Nestes indícios destacados acima, observamos um caráter híbrido da relação oral/escrito, isto é, um caráter escritural da oralidade (a sonoridade que dá suporte ao escrito) que expressa a preservação da memória pela tradição oral, inclusive, da memória do plano formal dos usos da linguagem.

Neste sentido, Corrêa afirma que uma outra concepção de escrita, que reconheça e trabalhe com a convivência entre o oral e o escrito pode render bons frutos (CORRÊA, 2006, p.21), buscando indícios de relações dialógicas presentes nos textos em que a presença de escritas imprevistas não sejam tomadas como “defeitos“, mas como “marca da relação do enunciado genérico com o autor“, fato que põe determinado gênero em contato com as mais variadas práticas de linguagem em que o autor se insere, repondo a dinâmica histórica de constituição e reconstituição daquele gênero (CORRÊA, 2006, p.22).

O caso de número 3 que engloba a troca de “e” por “i” e o inverso; a troca de “u” por “o”, o inverso e também a troca por “l”, encontramos os seguintes indícios: vicil (vício), preocupar (preocupar), almenta (aumenta), dificios (difíceis), falta (falta), onibos (ônibus) e si (se).

Analisando esses indícios de acordo com a metodologia expressa pelo paradigma indiciário, percebemos que a escolha de grafemas de vogais poderia servir à construção de diferentes sentidos do texto como o caso da ênfase. Quanto ao modo como esses sentidos são construídos, notamos o papel preponderante de certa escolha lexical, aqui denominada *ênfase* – quando determinados vocábulos são enfatizados pela escolha da vogal (TENANI e REIS, 2011, p.82).

Considerações

Com os resultados obtidos nesta pesquisa, podemos afirmar a importância do professor reconhecer a legitimidade de relações intergenéricas não previstas nos textos de jovens e adultos, buscando compreender as “grafias não convencionais” ou os “equivocos” ou as “ruínas” como respostas que denunciam a convivência com práticas sociais, marcadas por relações dialógicas. Portanto, não se trata de eliminar os traços da oralidade na escrita, mas de compreender que, em um processo histórico e dialógico, a oralidade é constitutiva da escrita. Além disto, esperamos que este trabalho sirva como base para futuras pesquisas na área relacionadas aos estudos da linguagem com ênfase na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. Revista da ABRALIN, v. Especial, p. 333-356, 2011.

CORRÊA, M. L. G. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP), v. 45(2), p. 205-224, 2006.

_____. O modo heterogêneo de constituição da escrita. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: SIGNORINI, I. (Org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001. v. 1, p. 135-166.

_____. O paradigma indiciário na apreensão do modo heterogêneo de constituição da escrita. Estudos Linguísticos (São Paulo), São José do Rio Preto (SP), v. XXVII, p. 72-78, 1998.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GRANDO, Katlen B. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. In: IX ANPEDSUL 2012 Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul. Anais do IX ANPEDSUL 2012 Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. v. 1 DVD

KLEIMAN, A. B. O Letramento na Formação do Professor". Resumo publicado nos Anais do VII Encontro Nacional da ANPOLL Porto Alegre 1992. Goiânia, ANPOLL, 1991.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008

REIS, Marília Costa; TENANI, Luciani Ester. Registros da heterogeneidade da escrita. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

SOARES, M.B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 51, p. 5-17, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e Alfabetização. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002

VÓVIO, CLAUDIA LEMOS ; KLEIMAN, ANGELA B. . Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica. Cadernos CEDES (Impresso) , v. 33, p. 177-196, 2013.