

## **UM OLHAR SOBRE ATIVIDADES PARA ENSINO DE LEITURA E ESCRITA EM ESCOLAS INDÍGENAS**

Jonise Nunes Santos<sup>1</sup>

### **RESUMO:**

O trabalho surge da proposta da disciplina Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita - EALE, que solicitou a realização de seminário, no qual deveria discutir algum aspecto da Pesquisa de Doutorado em relação ao ensino de leitura e de escrita, articulando-o com a bibliografia apresentada no Plano de Ensino para analisar os dados elencados para realização da atividade. Nesse sentido, elegeu-se atividade proposta como diagnóstica e realizada, nas escolas das aldeias, pelos alunos da Turma Alto Rio Negro do Curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas, no intervalo entre um módulo e outro vinculando-a ao objetivo específico do Projeto<sup>2</sup> de Doutorado - Mapear as experiências e práticas docentes dos professores indígenas, discentes do Curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas. No que se refere ao referencial teórico, priorizou-se Belintane (2008), Marcuschi (2001), Possenti (2002), Pécora (2002), Riofi (2013), Auroux (2014), considerando a reflexão sobre oralidade, a natureza das atividades sobre leitura e escrita e a autoria. As atividades de ensino da leitura e da escrita realizadas pelos alunos, nas escolas de suas aldeias, revelam a reprodução de “uma concepção de escrita como um aborrecido exercício de cristalização de formas, uma redução de seu papel ao papel a ser preenchido”.

**Palavras-Chave:** Ensino-aprendizagem; leitura-escrita; escola indígena.

### **A LOOK AT ACTIVITIES FOR READING AND WRITING EDUCATION IN INDIGENOUS SCHOOLS**

#### **ABSTRACT**

The paper arose from the proposal of the Teaching and Learning of Reading and Writing - EALE, which requested a seminar, in which it should discuss some aspect of the Doctoral Research in relation to reading and writing teaching, articulating it with the bibliography presented in the Teaching Plan to analyze the data listed to carry out the activity. In this sense, the proposed activity was chosen as a diagnostic and carried out in the village schools by the students of the Alto Rio Negro Group of the Undergraduate Course in Training of Indigenous Teachers, in the interval between one module and another, linking it to the Specific objective of the Doctoral Project - Mapping the experiences and teaching practices of the indigenous teachers, students of the Degree Course in Training of Indigenous Teachers. With regard to the theoretical reference, it was prioritized Belintane (2008), Marcuschi (2001), Possenti (2002), Pécora (2002), Riofi (2013), Auroux (2014), considering the reflection on orality, the nature of Reading and

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará - UFPA (2016). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM (2012). Graduada em LETRAS pela UFPA (2000). Docente da UFAM/Faculdade de Educação/Departamento de Educação Escolar Indígena/Curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas e Pedagogia.

<sup>2</sup> Título do Projeto: Das Políticas de Línguas à Escola Indígena: O percurso para formação linguística e docência indígena

writing activities and authorship. Reading and writing activities carried out by the students in the schools of their villages reveal the reproduction of "a conception of writing as a tedious exercise in the crystallization of forms, a reduction of their role and a role to be filled".

**Keywords:** Teaching-learning; Reading-writing; indigenous school.

## INTRODUÇÃO

No contexto da construção dos direitos à educação diferenciada, inicialmente, define-se os objetivos da instituição escola no universo indígena. Posteriormente, percebe-se que o atendimento às prerrogativas definidas pelos povos indígenas demanda formação específica de indígenas para exercício da docência, considerando que é necessário perfil próprio para atuar na escola indígena, logo a demanda e a oferta de processo formativo para esses docentes em Instituições de Ensino Superior - IES.

Dentre as Instituições que vêm atuando na Formação de Professores Indígenas, figura a Universidade Federal do Amazonas - UFAM, que, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação/Pacto Compromisso todos pela Educação – 2007, por meio do Programa de Licenciaturas Indígenas – Prolind, pensa o Curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas – FPI, simbolizando resposta às demandas por professores indígenas para atender aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas escolas das aldeias.

Idealizada na Faculdade de Educação – FACED, no Grupo de Pesquisa da Linha Formação de Professores no Contexto Amazônico, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, a primeira turma da Graduação ofertada foi em 2008 para o Povo Mura, cidade de Autazes/AM. Posteriormente, em 2011, ofertam-se mais 02 turmas: uma para o povo Sateré Mawé – dos municípios Maués, Parintins e Barreirinha/AM e outra para o povo Munduruku, das cidades de Borba/AM, Nova Olinda/AM e Jacareacanga/PA.

A partir de 2013, o curso adere à proposta de Territórios EtnoEducativos – TEE's para oferta de vagas. Assim, inicia-se a turma Médio Solimões, que é composta de representantes das etnias Mayoruna, Kanamari, Kambeba, Kokama, Tikuna, Apurinã, Mura, Miranha, procedentes dos municípios Tefé, Alvarães, Uarini, Fonte Boa, Coari, Maraã. Atualmente, a Licenciatura em FPI possui 07 turmas.

No que se refere ao funcionamento do curso, busca-se estabelecer uma perspectiva intercultural, interdisciplinar, por meio das disciplinas ofertadas em módulos, com carga horária de 60 horas, distribuídas em 7,5 dias. O curso é dividido em **formação geral** - estudo de fundamentos pedagógicos, por meio de disciplinas inspiradas no curso de Pedagogia e de noções básicas introdutórias às três grandes áreas – e **formação específica** – divide-se a turmas em três áreas, destinadas ao aprofundamento: *Ciências Humanas e Sociais* – História, Geografia, Antropologia, Sociologia e Filosofia; *Ciências Exatas e Biológicas* – Matemática, Química, Física e Biologia; e Letras e Artes – Língua Portuguesa, Língua Indígena, Expressão Cultural e Práticas Corporais.

Especificamente, a Área de Letras e Artes estrutura-se em disciplinas baseadas no currículo da licenciatura em Letras, que demanda conhecimentos teóricos mínimos para análise da língua. No entanto, o aluno da graduação FPI apresenta limitações para realizar essa atividade linguística, considerando que é egresso de Magistério Indígena ou Ensino Médio mediado por tecnologia, nos quais não é oportunizado o aprendizado ou fortalecimento da língua em uma perspectiva dialógica.

Além das consequências oriundas da escolarização na educação básica, a realidade do aluno-professor indígena de curso específico é distinta de parte significativa de acadêmicos de outras graduações. O graduando da Licenciatura FPI é agricultor, pescador, caçador, professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental de classes multisseriadas, residente em contexto ribeirinho/florestal, com significativas demandas estruturais básicas (energia, internet), professor de um sistema reprodutor de práticas docentes (contraditórias aos princípios definidos para escola indígena), refém das relações políticas partidárias dos governos municipais. Porém, esse professor indígena é o responsável por responder às demandas do seu povo e cumprir as prerrogativas da escola indígena, conforme orienta a legislação específica para Educação Escolar Indígena, incluindo as políticas linguísticas.

Nesse sentido, mesmo em uma perspectiva intercultural, a formação docente de indígenas, em turmas específicas, ultrapassa as dimensões e objetivos acadêmicos, considerando que as turmas recebem alunos de diversos povos, com processos históricos e escolarização diferenciada, sem as condições mínimas “idealizadas” para aprofundar conhecimentos (ausência de suporte bibliográfico, energia elétrica, tempo disponível, internet nas aldeias, dentre outros elementos que possibilitariam ampliação e articulação

de conhecimentos), conduzindo os “formadores” (docentes da Licenciatura) à necessidade de reencontro e ressignificação de epistemologias, metodologias, para que contribuam não só com a formação acadêmica, mas também com a docência indígena.

Assim, em atenção aos potenciais desafios linguísticos dos acadêmicos, a Coordenação Pedagógica do Curso FPI pensou a realização de diagnóstico em Língua Portuguesa, no primeiro módulo do Curso de Formação de Professores Indígenas – Turma Alto Rio Negro, considerando a diversidade linguística da região.

No diagnóstico, foi solicitado aos acadêmicos que planejassem e desenvolvessem atividades para o ensino de leitura e escrita de língua indígena ou portuguesa, nas escolas onde exercem a função de professor, devido à ausência de respostas para o questionamento sobre como esses docentes em formação vêm desenvolvendo o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Na etapa seguinte, os alunos entregaram o registro da atividade realizada nas escolas, conforme solicitado no diagnóstico. Assim, a amostra do resultado das atividades realizadas pelos professores em formação configura-se como dados para reflexão de como o ensino da leitura e da escrita vem sendo realizado em aldeias, em muitas das quais se fala mais de uma língua indígena, além do Português.

## **MÉTODO**

Com a finalidade de conhecer o processo ensino-aprendizagem da leitura e escrita em línguas indígenas nas aldeias dos acadêmicos da Licenciatura em Formação de Professores Indígenas, foi solicitado aos alunos realização e registro de atividades direcionadas ao aprendizado da respectiva língua indígena da aldeia, no período compreendido entre Maio/2015 e outubro/2015.

Definiu-se por não fechar a atividade. Cada aluno ficou livre para pensar e planejar a ação. Além disso, os alunos poderiam realizar o trabalho juntos, caso pertencessem a mesma comunidade. Os alunos que moram na sede do município de São Gabriel deveriam formar pequenos grupos, para não ter um mega grupo, desenvolvendo a mesma atividade. Alunos que ainda não eram contratados como professores, deveriam conversar com as lideranças, professores e gestores sobre a atividade e realizar o trabalho na escola ou comunidade, conforme resultado da reunião solicitada.

## RESULTADOS

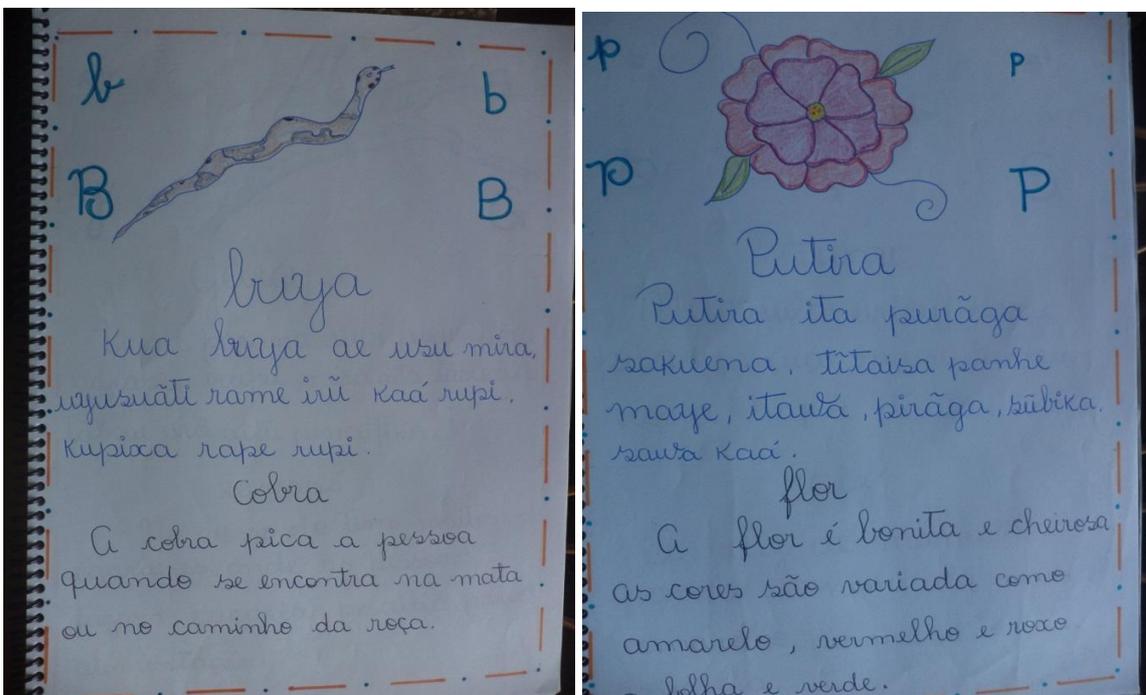
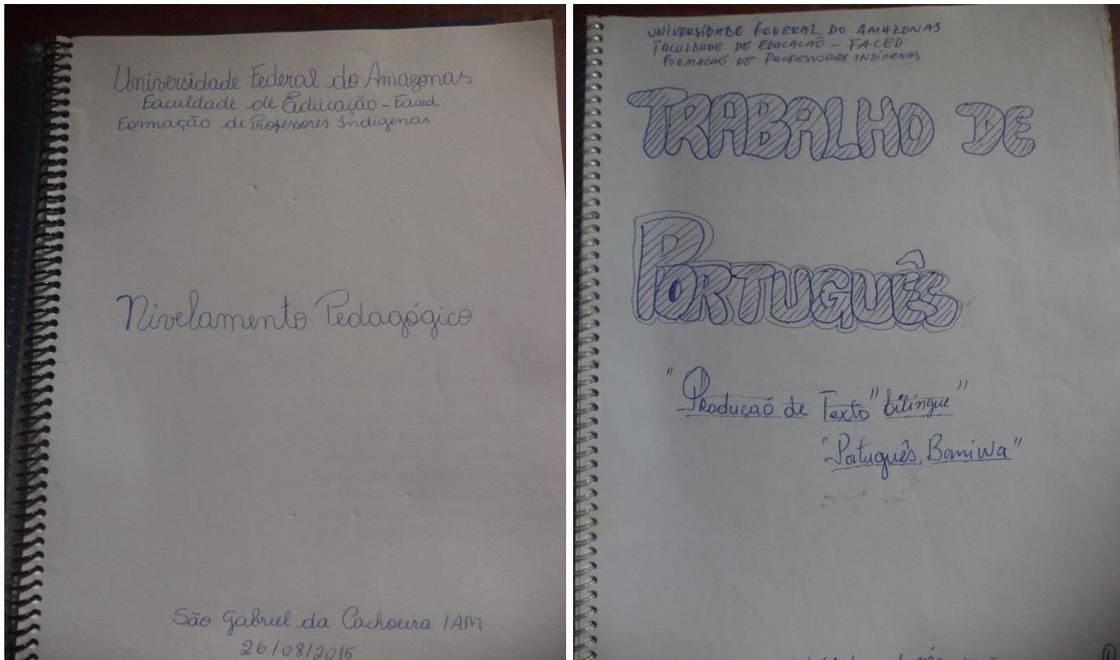
Decorrido o período para realização da atividade, iniciou-se o módulo seguinte do curso FPI, quando se procedeu com atendimento individual dos alunos para ouvi-los sobre o desenvolvimento da atividade. As questões iniciais eram: Conseguiu realizar a atividade? O que foi realizado? Por quê? Em caso negativo, questionava-se o porquê de não ter conseguido.

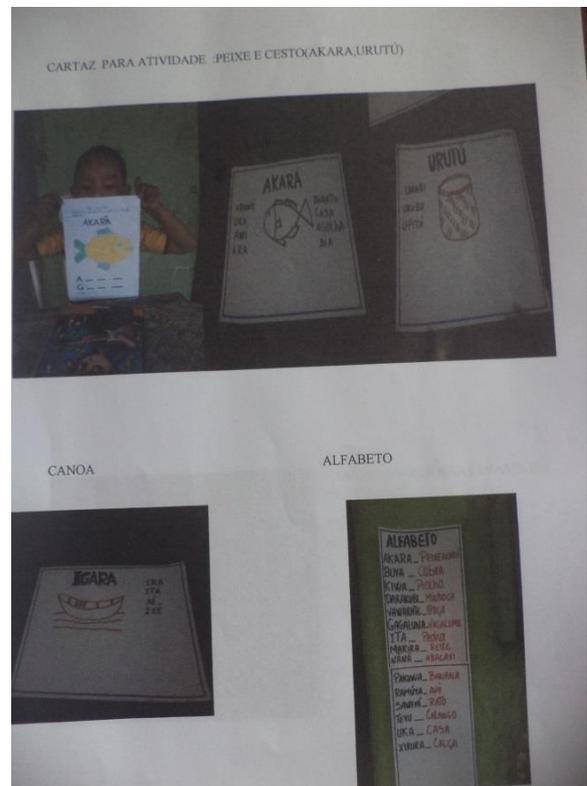
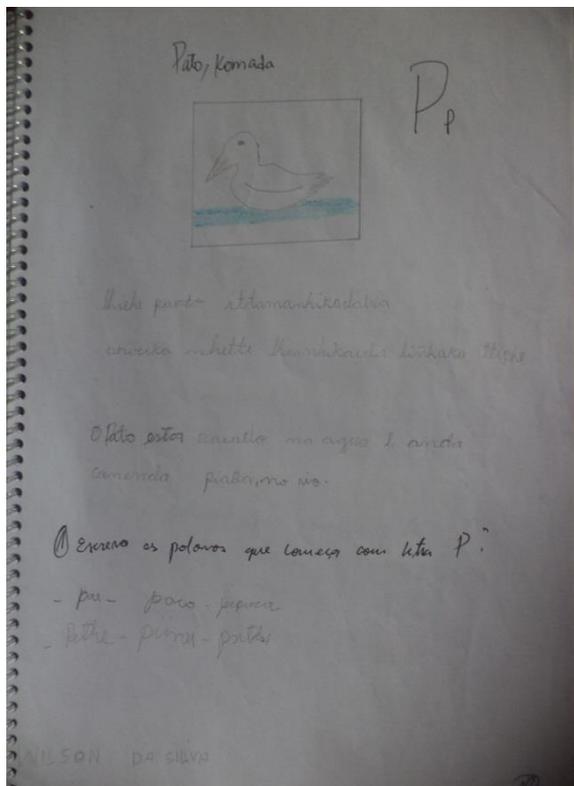
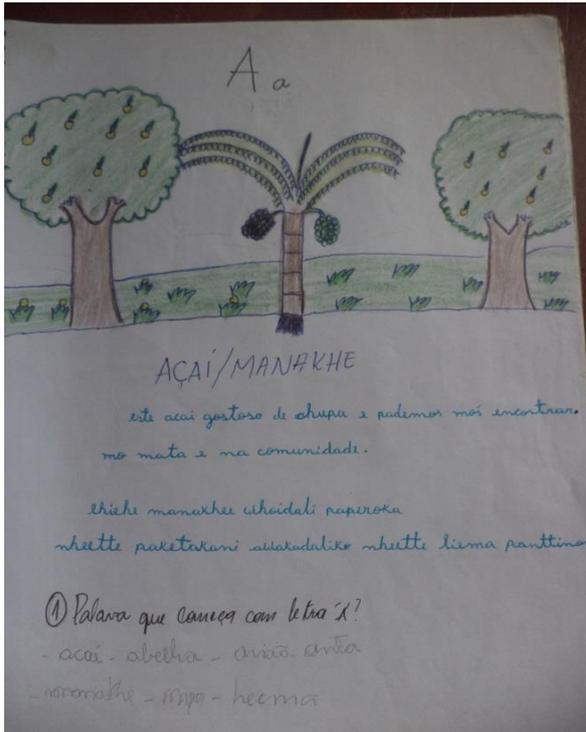
Dos 60 alunos matriculados na turma, 01 aluno não fez porque faleceu; 04 desistiram do curso e foram substituídos por outros alunos que não sabiam da atividade, logo não a fizeram; 01 aluna fez e apresentou apenas relato oral, já que não pode apresentar resultado físico, porque a canoa alagou quando ela estava se deslocando para a sede da cidade de São Gabriel da Cachoeira, ocasionando a perda de todos seus pertences.

Dos alunos restantes, 19 residem na cidade e realizaram oficinas em escolas municipais e estaduais. Relataram que, apesar de São Gabriel da Cachoeira ter 03 línguas indígenas co-oficializadas e a maioria da população ser indígena e falante de outras línguas, a escola não contempla a diversidade linguística. Por outro lado, os professores não apresentaram resistência para realização das atividades, e os alunos participaram tranquilamente.

Dentre os resultados obtidos na realização das atividades, um acadêmico destacou-se por tentar descrever o alfabeto da língua de seu povo, que ainda não tem descrição. O referido graduando reuniu a comunidade, apresentou a proposta solicitada no curso e solicitou autorização e ajuda para “descrever” a língua, considerando que só poderia ter ensino da leitura e da escrita se tivessem o alfabeto para poderem escrever e ler.

:





## DISCUSSÃO

Além do ensino, os docentes das aldeias devem responder por diversas demandas, dentre as quais destacamos elaboração de “materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas da Educação Escolar Indígena”, articulação das “linguagens orais, escritas, midiáticas, artísticas e corporais das comunidades e povos indígenas no âmbito da escola indígena (BRASIL, 2015, Artigo 7°).

Essa demanda é decorrente do processo de escolarização a qual foram submetidas às sociedades indígenas na relação de contato com o europeu em território brasileiro. Naquele momento, à transmissão de conhecimento oral foi acrescentada a perspectiva escrita, inserida por meio de uma escola baseada na catequização. Posteriormente, a escrita passa a ser instrumento da “institucionalização rigorosa do ensino formal da língua como objetivo básico de toda formação individual para enfrentar as demandas das sociedades ditas letradas” (MARCUSCHI, 2001, p. 29), agora em uma escola fruto de reivindicações do movimento indígena, a partir da década de 1970.

Ong e Havelock (1998) destacam que “a cultura oralista é visceralmente corporal, agônica, presencial, integrativa, copiosa e dependente de uma estética mnemônica (alegorias, metáforas, antíteses, aliterações, paralelismos etc.)”, nesse sentido, “a passagem dessa cultura festiva para a assepsia e a solidão da cultura escrita não se faz sem perdas, dores e resistências”, assim “toda a pujança da oralidade, ao ganhar corpo na escrita, perde sua essência, que é o enlaçamento presencial, o envolvimento catártico, enfim, sua psicodinâmica de acontecimento”, conforme pode ser constatado nas amostras (acima) das atividades dos alunos, nas quais é possível observar a supressão dessas características dos povos tradicionais e reduzidas ao modelo apreendido com os missionários.

Sobre a entrada da escrita em contextos orais, Marcuschi levanta a hipótese sobre a resistência dos “bardos iugoslavos estudados por Milman Parry (Lord, 1997) [...] ao beijo mortal da escrita, e não aceitavam a entrada na letra escrita, como poderia ter dito Lacan, não se **alfabestizavam**”. Por sua vez, Olson (1977, p. 257) destaca que “é interessante e importante considerar o que é distintivo acerca da língua escrita e considerar as

consequências do letramento para os *preconceitos* que isso importa tanto para nossa cultura como para os processos psicológicos”.

Diferente dos “bardos iugoslavos”, os povos indígenas não resistiram à escrita, assim como ainda não analisaram as consequências da escrita para suas culturas, muito menos para a sobrevivência da própria língua indígena. Assim, a escrita passou a ser “usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana, em paralelo direto com a oralidade. Estes contextos são, entre outros: o trabalho, a escola, o dia-a-dia, a família, a vida burocrática, a atividade intelectual” (MARCUSCHI, 2001, p. 19), isto é, “a escrita [...] se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural” (MARCUSCHI, 2001, p. 16 – 17), podendo ser interpretada como atividade “essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral”. No entanto, o processo de ensino da leitura e da escrita realizado pelos acadêmicos indígenas não indica o desenvolvimento pleno da escrita e da leitura.

Nas atividades propostas pelos acadêmicos indígenas, ainda observam-se “as mentalidades infantis e primitivas”, caracterizadas pelo “traço comum de associar seus desenhos e escritas com coisas e fatos concretos do meio em que vivem”. Essa semelhança é “consequência do caráter de sua língua que se expressa com uma terminologia concreta e específica” (GELB, 1976, p. 44).

A proposta de ensino da leitura e da escrita apresentada mantém “um certo distanciamento da escrita escolar, da gramatização que a escrita impõe à língua materna” (BELINTANE, 2008, p. 41), à produção textual, logo ao exercício da escrita, desencadeando o enquadramento da escrita em um modelo propagado há séculos. Por sua vez, a oralidade tem sido excluída nas práticas docentes, que pode/deve ser utilizada no processo ensinoaprendizagem. Ressalta-se que a “qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico – ou seja, num discurso – que lhe dá sentido [...] trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição” (POSSENTI, 2002, p. 109).

No contexto dos povos indígenas, “o aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização. Por outro lado, a escrita (enquanto

manifestação formal do letramento), em sua faceta institucional, é adquirida em contextos formais: na escola” (MARCUSCHI, 2001, p. 18). No entanto, as práticas docentes, reproduzidas na amostra das atividades, reforçam a construção de uma escrita reprodutora de discursos que vêm atravessando séculos, excluindo os olhares e experiências do falante.

Conforme Marcuschi (2001, p. 19), “as ênfases e os objetivos do uso da escrita são variados e diversos. Inevitáveis relações entre escrita e contexto devem existir, fazendo surgir gêneros textuais e formas comunicativas, bem como terminologias e expressões típicas”. Nesse sentido, observa-se que as atividades docentes não possibilitam o surgimento de gêneros textuais. Apenas são reproduzidas palavras e modelos apreendidos no início da formação básica.

As atividades demonstram que cada aluno “parece ter entrado na língua de forma abrupta, sem esse estofo languageiro da infância. Entraram em uma língua sem rima, sem textos completos, sem jogos languageiros, enfim, uma língua” (BELINTANE, 2008, 1996, p. 46). Ressalta-se que “desde os primeiros dias da criança, quando ela começa a dominar a sucção do leite materno, também começa a ser penetrada pela voz encantatória da mãe, o famoso ‘manhês’, as cantigas de ninar e outros textos de berço”. No caso dos povos indígenas, outros textos da rede (de dormir, de descanso), que têm ficado fora da escola, apesar da legislação assegurar o uso de conhecimentos próprios. “Do nascimento à idade escolar”, tem-se um “percurso da voz parental matricial, que inclui cantigas, narrativas e jogos languageiros, cujas origens filogenéticas se perdem nos tempos” e que poderiam ser registradas pelo professor indígena na elaboração de materiais didáticos significativos na língua indígena de seu respectivo povo.

Belintane (2008, 1996, p. 46) destaca que “esses textos da infância funcionam imbricadamente com a fala cotidiana, que há sempre a possibilidade de diversos jogos metafóricos e metonímicos já na fase de entrada na língua”. Porém, esse uso da língua não é considerado pelos professores na realização das atividades docentes, desconsiderando inclusive a prerrogativa de que “crianças de menos de dois anos já passam pelo influxo cativante desses jogos, são capazes de produzir relações intertextuais bastante complexas; por exemplo, um texto completo, uma cantiga de roda, podem ser arrastados por uma palavra escutada no cotidiano”.

Sobre a presença dos desenhos inseridos no processo de ensino da língua escrita e da leitura proposto pelos docentes indígenas, o referido autor (2008, 1996, p. 48) alerta para o fato de que “o ato de desenhar e de rabiscar só caminhará no sentido da escrita, se sobre o papel forem sopradas as fantasias e ritmos vindos da tradição oral, a aventura das narrativas, a rima e o ritmo das cantigas, das parlendas e de outros jogos languageiros”, ou seja, se os referidos elementos forem traduzidos pela escrita.

O modelo de ensino de leitura e escrita empreendido nas escolas indígenas indica um “processo de falsificação, que perde de vista as condições de intersubjetividade da linguagem, dá no que as redações testemunham: uma concepção de escrita como um aborrecido exercício de cristalização de formas, uma redução de seu papel ao papel a ser preenchido” (PÉCORA, 1999, p. 91).

Por sua vez, a escrita construída conduz ao emprego sucessivo “e sem preocupação de precisar as condições desse emprego, uma série de noções que, de específico, têm apenas uma vaga referência à ideia de conjunto ou de unidade” (PÉCORA, 1999, p. 102). Logo, o aprendizado e o uso efetivos, nos quais a “pessoalidade” do sujeito se apresenta, “é definitivamente deixada de lado por uma atitude que vai se cristalizando durante todo o processo escolar”.

Conforme se observa na amostra das atividades dos alunos, a prática da escrita “se funda sobre uma falsificação das condições de produção da escrita que a confina a uma lista reduzida de usos permitidos e aconselháveis”, configurando-se como “atividade reprodutiva que obriga o aluno a renunciar ao que ela poderia representar como uma forma especial de ação intersubjetiva” (PÉCORA, 1999, pp. 103 – 104). Nesse sentido, a produção de um texto escrito limita-se “à reprodução de um modelo, e a tarefa de leitura, ao reconhecimento do modelo reproduzido. Em conjunto, representam nada mais do que um processo de sedimentação do modelo e a conseqüente anulação das partes não absorvidas por ele”.

No que se refere especificamente à intenção de fortalecimento ou vitalização das línguas indígenas, Pécora (1999, p. 110) considera que “essas utilizações da escrita, em que o lugar-comum é, paradoxalmente, a sua razão de ser, testemunham de forma inequívoca” a probabilidade de “*fracasso histórico*”, reforçado pela falsificação, que “faz com que a escrita se confunda com uma tarefa encerrada nos limites de um *ato aparente*, isolado de

um interesse pessoal e de um esforço de atuação sobre o interlocutor”, confundida “com uma não-atividade, que pode ser resolvida pelo preenchimento simples de espaço”.

Ressalta-se que “o processo de falsificação faz com que esse preenchimento de espaço seja realizado através da retomada de uma linguagem padronizada: por um diagnóstico da interlocução em torno de uma leitura pré-estabelecida”. Nesse sentido, a escrita passa a propagar a “*ideologia da reprodução, cuja consequência é o apagamento do presente da interlocução e do ato de linguagem em um passado instituído*” (PÉCORA, 1999, p. 111). Ou seja, a falsificação da escrita conduz ao esvaziamento do seu real objetivo, por meio de modelos fornecidos para ocupar o vazio. Para além dessas características da escrita, o sujeito é impedido de acessar os mecanismos próprios da escrita, assim como de inserir elementos que compõe suas referências para significar o mundo.

Além desse processo de “falsificação” da escrita, o “processo de ‘gramatização’” fornece “um meio de conhecimento/dominação sobre as outras culturas” (AUROUX, 2014, p. 09), ocasionando à “autoria um efeito simultâneo de um jogo estilístico e de uma posição enunciativa” (RIOFI, p. 182-183). No entanto, os modelos reproduzidos pelos alunos indígenas não dão voz aos enunciadores, pelo contrário, estão há séculos silenciando os conhecimentos acumulados há milênios pelos povos indígenas.

## CONSIDERAÇÕES

As atividades apresentadas reafirmam que “as relações entre oralidade e escrita ainda não se acham bem divulgadas nem foi satisfatoriamente traduzido para a prática” (MARCUSCHI, 2001, p. 09) tendo em vista que os alunos da turma Alto Rio Negro são: 1. professores da rede municipal de ensino, que promove formação continuada periodicamente e 2. egressos de cursos específicos para formação de professores indígenas. A prática docente não foi ressignificada, mas reproduz modelos, que, provavelmente, foram aprendidos na formação inicial.

A oralidade e a escrita são práticas e usos da língua com características próprias, que possibilitam a construção de textos coesos e coerentes, a “elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante” (MARCUSCHI, 2001, p. 16 – 17). Essas afirmações devem ser reforçadas em contexto multilíngue para que a língua majoritária, em função da escrita, não suprima a

minoritária. No entanto, isso não vem ocorrendo no Alto Rio Negro. As atividades reforçam a supremacia da Língua Portuguesa em detrimento às línguas indígenas.

A entrada da escrita deita suas raízes na própria entrada na língua. O desenho que a criança começa a traçar, como pura expressão do corpo psíquico, não deixa de ser uma letra profundamente marcada pela palavra, nomeada e, muitas vezes, narrada (é muito comum, a criança desenhar e já fantasiar uma narrativa sobre o que está fazendo, a tal ponto de a narrativa ou seu fluxo significante mudar o projeto inicial) (BELINTANE, 2008, 1996, p. 47). Essa entrada precisa ser fortalecida pelo uso da oralidade no processo de ensino da leitura e da escrita, possibilitando a impressão dos elementos próprios da produção oral, na escrita, que facilitará a leitura, por ser realizada a partir do universo simbólico da aldeia.

As imagens selecionadas para compor a amostra do texto apresentam um modelo de ensino realizado sem reflexão sobre a funcionalidade para responder às demandas que as línguas indígenas apresentam para ensino, fortalecimento e manutenção. No que se refere ao ensino, não conversam com metodologias para ensino de segunda língua ou língua estrangeira. Quanto ao fortalecimento e manutenção, não é oportunizado às línguas indígenas, por meio das ações em pauta, status de língua com função social, por meio da qual o falante pode expressar suas opiniões, sentimentos, ideologias, ou acessar o conhecimento escolar.

## REFERÊNCIAS

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. 3 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi.

BELINTANE, C. Vozes da escrita: em tempos de crianças e menestréis. **Estilos da Clínica**, 2008, vol. XIII, n. 25, p. 36-51.

HAVELOCK, E. A equação oralidade – cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. OLSON, D.; TORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade**. SP: Ática, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Capítulo I – Oralidade e letramento. In: **Da fala para a escrita. Atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

ONG, W. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas: Papyrus, 1998.

PÉCORA, A. Problemas de Argumentação. In. **Problemas de Redação**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

POSSENTI, S. Índicios de autoria. **Perspectiva**. Florianópolis, vol. 20, n° 01, jan/jun.

RIOFI, C. O aluno e o uso das novas tecnologias: A discursividade contemporânea e a Constituição da Subjetividade. BARBOSA, J. B., BARBOSA, M. V. (Org.). **Leitura e Medicação: Reflexões sobre a formação do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.