

A RELAÇÃO ENTRE GÊNEROS DISCURSIVOS, ESTILO INDIVIDUAL E
AQUISIÇÃO DA ESCRITA

THE RELATION AMONG DISCOURSE GENRES, INDIVIDUAL STYLE AND
WRITING ACQUISITION

Rosana Mara Koerner

rosanamk@terra.com.br

RESUMO. O presente artigo aborda a relação possível entre gêneros discursivos, estilo individual e aquisição da escrita a partir da apresentação de um conjunto de reflexões, feitas, muitas delas, com base em variados autores, com especial destaque para Bakhtin e Possenti. A discussão da relação possível entre os conceitos de estilo individual e aquisição da escrita encontra-se ainda bastante insipiente dado mesmo ao grande desafio que ela representa. Abordar a questão do estilo por si só já apresenta uma série de lacunas se se excluírem os estudos envolvendo estilos de autores consagrados; quanto mais tal constatação se aplica quando se pensa em não-literatos e ainda por cima em fase de aquisição da escrita. Geralmente os estudos a respeito desta fase concentram-se em aspectos bem mais visíveis, como a mecânica da escrita, a assimilação do sistema gráfico e as dificuldades inerentes ao período. Outro aspecto que pode contribuir para a quase inexistência de estudos sobre estilo e aquisição localiza-se na própria concepção do que seja estilo, ainda mais se visto dentro do ambiente escolar. A escola, tão preocupada com o processo de alfabetização, não tem o olhar preparado para enxergar eventuais manifestações individuais através de marcas deixadas nos textos produzidos. Tem-se, por vezes, a sensação de que algo chama a atenção em uma ou outra escrita, mas não há dispositivos para uma investigação mais criteriosa sobre quais são os pontos que se destacam. Talvez deva ser repensado o modo como se encara o sujeito que faz uso da linguagem, considerando-o como alguém sócio-historicamente situado; singular, portanto. Também os usos que fará da linguagem serão singulares, atendendo à sua individualidade. As bases teóricas são buscadas especialmente em Bakhtin (2000 [1952, 1953]), Possenti (1993), Geraldi (1993), Abaurre *et al.* (1993 e 1997) e Silva (1999).

PALAVRAS-CHAVES: aquisição da escrita, gêneros discursivos, estilo.

ABSTRACT. This article discusses the possible relationship between genre, individual style and acquisition of writing from the presentation of a set of reflections, made, many of them, based on various authors, with particular emphasis on Bakhtin and Possenti. The discussion of the possible relationship between the concepts of acquisition and individual style of writing is still quite insipient even because the great challenge it represents. Approaching the style itself presents a number of shortcomings when

excluding studies involving styles of renowned authors, the more this finding applies when thinking of non-literate and in the process of acquisition of writing. Generally the studies on this phase focus on more visible issues, as the mechanics of writing, the assimilation of the graphic system and the difficulties inherent to the period. Another aspect that may contribute to the barely existence of studies on style and acquisition is located in the very conception of what style may be, even more if seen within the school environment. The school, so worried about the process of literacy, does not have the look prepared to see occasional individual events in marks left in the texts produced. There is sometimes the feeling that something draws attention to one or other writing, but there are no devices for a more careful research on what the points that stand out are. Maybe the way that the subject that makes use of the language is view should be rethought, considering him/her as a socio-historically located and unique being, therefore. Also the uses he/she will make of the language are unique, meeting his/her individuality. The theoretical basis are sought especially in Bakhtin (2000 [1952, 1953]), Possenti (1993), Gerald (1993), Abaurre et al. (1993 and 1997) and Silva (1999).

KEYWORDS: acquisition of writing, genre, style.

Introdução

No presente texto será discutida a relação entre gêneros discursivos e estilos considerando o cenário da aquisição da escrita, com a pretensão de contribuir para a compreensão de como sujeitos discursivos, singulares, inscrevem-se em práticas sociais de linguagem envolvendo a escrita. Inicio apresentando os autores cujas idéias contribuíram, de uma ou outra forma, para a construção de um dado percurso. Em seguida, apresento esse percurso que inicia com algumas reflexões sobre a relação sujeito e linguagem, interação, dialogia, para então introduzir as discussões relativas aos gêneros discursivos e ao estilo, vistas sempre sob o ângulo da aquisição da escrita.

São as idéias de Bakhtin (1998 [1934,1935]) e especialmente em 2000 ([1952, 1953]) que dão sustentação a todas as discussões que aqui serão apresentadas. Ao longo de todo trabalho, é o autor russo que permanece como aporte teórico central. Os demais autores, igualmente balizados pelas idéias de Bakhtin, permitem não só a clarificação de alguns dos conceitos por ele abordados, mas também a sua aplicação

em aspectos por ele não explicitamente contemplados (é o caso, especialmente, da aquisição da linguagem escrita). Além de contribuírem para a ampliação das discussões inicialmente propostas por Bakhtin, os demais autores possibilitam a visualização de determinados tratamentos na análise de dados. Marcuschi (2000), Machado (1997) e Cardoso (2000) participam com suas discussões envolvendo noções de gênero e ensino. De Possenti (1993a) empresto as reflexões acerca de estilo. Em Abaurre *et al.* (1995a e 1997), Cardoso (2000), Fiad (1997), Mayrink-Sabinson (2000), Possenti (1993a e b e 2001) e Vidon (1999), baseio-me no momento em que discuto aquisição de escrita, gêneros e estilos. Outros autores também foram consultados, no que poderiam contribuir para a discussão que orienta esse estudo. Serão apresentados ao longo do texto. A opção por tal percurso teórico, a partir da seleção dos já referidos autores, é fruto já das concepções que são por mim assumidas e apresentadas ao longo do trabalho.

A Relação Sujeito e Linguagem

Para dar início ao percurso teórico, apresento a concepção de linguagem por mim assumida, juntamente com Mayrink-Sabinson (2000, p.121-2):

Uma concepção sócio-histórica de linguagem, vendo-a como lugar de interação humana, de interlocução, como atividade/trabalho que, ao mesmo tempo que constitui os pólos da subjetividade e da alteridade, é também, constantemente, modificada pelo sujeito, que sobre ela atua (cf. Franchi, 1987). Esta concepção de linguagem, permitindo-nos visualizar uma relação dinâmica e constitutiva entre o sujeito, o outro e a linguagem, permite-nos, igualmente, visualizar, os sujeitos/outros reais e suas histórias individuais de relação com a linguagem.

É nessas *histórias individuais de relação com a linguagem* que se manifestam a singularidade do sujeito quanto à sua constituição como sujeito sócio-historicamente situado.

Mas, onde e quando começa essa singularidade? Não é ela já constitutiva da

espécie humana? Parece que a linguagem se constitui como o lugar privilegiado para a singularização do indivíduo e, talvez seja possível afirmar que essa singularização inicia quando inicia a ação **com, sobre e da** linguagem (GERALDI, 1993), ou seja, quando a criança adquire a linguagem e dela se apropria, transformando-a em instrumento de interação com o mundo. É a própria relação com o mundo que se altera a partir do momento em que a criança começa a adquirir uma nova forma de com ele se relacionar. É a linguagem que está na base das interações que ela vai, aos poucos, estabelecendo com o seu meio. É por meio dela que o ser constrói e reconstrói o conhecimento de si mesmo e do mundo. É **pela** linguagem e **com** a linguagem que os movimentos em direção a esse conhecimento são engendrados, num fluir constante e irregular de interações com o mundo, caracterizando-se, de fato, como um trabalho, uma **ação** (BATISTA, 1997, p.15) que o homem é, dada a sua essência social, chamado a exercer.

Interação e Dialogia

Assim, nesse trabalho sobre a linguagem, a dialogia se constitui como característica essencial. As interações se fundam sobre o caráter dialógico da linguagem, caso contrário, não haveria *inter-ação* e sim, manifestações linguísticas isoladas (a própria linguagem seria desnudada de sua roupagem sócio-histórica, o que, talvez, a reduzisse a uma mera substância sonora). Assim, é no diálogo e a partir dele que se encontram os sujeitos que vão, desse modo, se constituindo enquanto sujeitos discursivos. Parece possível afirmar, então, que a linguagem participa não somente do processo de constituição do sujeito que diz/escreve, mas também dos modos como esse sujeito diz/escreve. Ou seja, afeta não só o seu desenvolvimento como ser social, mas também como ser que pensa, que se constitui como sujeito discursivo.

A singularidade desse sujeito que se constitui se dá, então, a partir das interações das quais participa. Ora, essas interações são acontecimentos reais que ocorrem em um dado tempo e em um dado lugar e que, portanto, estão sujeitas às condições ditadas por esse dado tempo e por esse dado lugar. O sujeito, ao constituir-se em sua singularidade através da linguagem é, também, afetado pela singularidade

que constitui a linguagem enquanto instrumento sócio-histórico de interação.

Dado que o homem (se)conhece e (se)reconhece (n)o mundo essencialmente através das interações/diálogos que estabelece com seus iguais, e que é nessas interações/diálogos que os discursos se manifestam, é possível pressupor uma variabilidade quase infinita de **contatos dialógicos** o que, por sua vez, permite pressupor uma variabilidade quase infinita de discursos. Essa variabilidade é determinada por uma série de condições ligadas ao ato concreto da ação discursiva, todas elas mais ou menos controladas pela intencionalidade dos interlocutores. São essas condições que circunscrevem os discursos em modos determinados de funcionamento, que lhes permitem o reconhecimento e, portanto, a inscrição dos interlocutores na atividade discursiva. Chega-se, aqui, à noção de **gênero discursivo**, como proposto por Bakhtin (2000 [1952, 1953], p.279) como “tipos relativamente estáveis de enunciados...”

Gêneros Discursivos e Estilo

A noção de gênero proposta por Bakhtin redimensionou o emprego da expressão *gênero*, tradicionalmente ligada à atividade literária ou retórica. A partir do autor russo, a noção de gênero tem sido aplicada às produções verbais organizadas como um todo, tanto em suas formas escritas como em suas formas orais. Considerando-se a variabilidade de textos que nos rodeia, chega-se, por extensão, à variabilidade de gêneros sugerida por Bakhtin (2000 [1952, 1953], p.279):

A riqueza e a variabilidade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Talvez essa noção de *infinidade* melhor se aplique no plano das possibilidades interativas, que a humanidade, ao longo de sua história, criou e continuará criando. Se

ficarmos no plano do que se oferece ao sujeito como possibilidade interativa em um dado momento histórico, é possível reconhecer uma certa estabilização de gêneros, o que não isenta o caráter difuso e aberto de sua identificação (cf. MARCUSCHI, 2000).

O modo como o mundo é visto não está engessado numa forma disposta numa dada posição, o que levaria a uma rigidez absoluta inclusive na produção dos discursos. Os pontos de vista vão se alterando, forçados, muitas vezes, pelas próprias alterações ocorrentes no mundo. Também os gêneros discursivos se alteram, já que são os porta-vozes dos dizeres. Nesse sentido, pode-se afirmar que, ao lado do aspecto relativamente estável dos gêneros discursivos, há, também, o aspecto instável, da variabilidade (BAKHTIN, 2000 [1952, 1953], p.302) típica da imprevisibilidade constitutiva das interações humanas possíveis.

Essa imprevisibilidade é determinada, em grande parte, pela intenção/motivação que promove e determina as interações humanas. A intenção do locutor materializa-se através dos modos seus particulares de promover/provocar o sentido ao seu dizer e também, numa instância mais ampla, a diversidade dos gêneros do discurso:

As diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso. (Id.ibid., p.325)

Pode-se assim dizer que, à medida que se ampliam interações nas quais os sujeitos se envolvem, amplia-se, também, o seu conhecimento sobre os gêneros que estão circunscritos a essas interações: não só o conhecimento sobre um dado gênero, mas, também, o conhecimento acerca dos diferentes gêneros e suas esferas de utilização. Apropriamo-nos, assim, não só de um gênero, mas de diferentes gêneros e, na esteira dessa idéia, das suas diferentes possibilidades de uso (até porque a noção de uso é inerente à noção de gênero). É o aspecto estável de um gênero, como sugerido por Bakhtin, que torna possível a sua apropriação. É essa estabilidade que permite aos interlocutores reconhecerem em qual gênero discursivo devem inscrever os seus enunciados, o que remete à idéia de adequação discursiva. Cabe ao locutor

reconhecer a esfera de comunicação na qual se encontra e qual o gênero discursivo que lhe é mais apropriado.

A determinação de um dado gênero como adequado a uma dada esfera da comunicação verbal é historicamente gerada no e pelo trabalho linguístico efetivado pelos sujeitos (SILVA, 1999). Como diria Machado (1997, p.155/6), os gêneros discursivos “representam unidades abertas da cultura. São depositários de formas particulares de ver o mundo, de consubstanciar visões de mundo e de épocas históricas.”

Ao trabalho linguístico do sujeito soma-se a necessidade de **escolha** do gênero através do qual esse trabalho será manifestado. Ele precisa, em suma, fazer escolhas:

Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. (BAKHTIN, 2000 [1952, 1953], p.301)

A escolha de um dado gênero discursivo está pautada, por assim dizer, na produção de um efeito de sentido desejado no destinatário dos enunciados produzidos por um dado locutor. Efetuar essa escolha implica em um conjunto de experiências já vivenciadas pelo locutor e que lhe permitirão a seleção mais adequada a uma dada situação. Há, pois, um domínio a ser conquistado: o “[...] **domínio dos gêneros**, do jogo ‘dramático’ no diálogo, da subversão possível desses mesmos gêneros”, como nos diz Faïta (1997, p.171) (Grifo do autor). De acordo com Bakhtin (2000 [1952, 1953]), no domínio dos gêneros os homens podem descobrir a sua individualidade, o que lhes permitiria realizar, com o “*máximo de perfeição*”, a sua intenção discursiva, que pode ser a de convencer, persuadir, agradar, impressionar, etc.; enfim, o locutor mantém-se em atitude responsiva, exigindo-a também de seu interlocutor para que a interação seja sustentada.

Esse almejado *domínio dos gêneros* (nunca plenamente alcançado, dada a

variabilidade infinita das interações humanas) se constitui sob a ação intensa, contínua e permanente, exercida entre os enunciados individuais que constituem as interações. Discursos pré-existentes são interiorizados e atualizados no fluxo interlocutivo no qual o sujeito está inserido. Esse domínio é o que permite, posteriormente, a fácil e pronta captação do *intuito discursivo* (cf. BAKHTIN, 2000 [1952, 1953]), pressentindo o gênero no qual se inscreve o enunciado, adivinhando “o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim” (Op. cit., p.302). Pode-se dizer, assim, que no domínio dos gêneros inclui-se uma certa sensibilidade para a apreensão das características que os particularizam. E, de uma certa forma, é esse domínio que autoriza os sujeitos a alterar o funcionamento dos gêneros (cf. SILVA, 1999).

No processo de apropriação do gênero está, portanto, implicado o envolvimento do sujeito aprendiz em diferentes práticas discursivas as quais se concretizam através dos gêneros.

Levando-se em conta que cada sujeito é singular em sua história e, portanto, singular enquanto sujeito discursivo, tem-se que o conhecimento que tem/não tem dos gêneros é parte dessa singularidade. Em que está pautado, por exemplo, esse conhecimento? O que esse sujeito singular (re)conhece como sendo pertencente a um dado gênero coincide com o que o outro (re)conhece? Segundo Cardoso (2000, p.181/2):

o conhecimento que um agente singular tem dos gêneros é difuso e não exaustivo. Em função do desenvolvimento pessoal, cada agente é exposto a um número mais ou menos importante de gêneros; ele aprende a reconhecer algumas de suas características estruturais, bem como, a experimentar praticamente a sua apropriação para determinadas situações de ação de linguagem. Portanto, cada novo texto nasce de uma espécie de empréstimo ao conjunto de interdiscurso disponível no rol do conhecimento linguístico do agente produtor e pode apresentar-se como uma mescla de gêneros discursivos.

O texto, por assim dizer, é o dado empírico que atualiza os gêneros, que lhes dá

visibilidade e que lhes garante a estabilidade e, ao mesmo tempo, provoca o deslocamento, consideradas as condições de produção e os sujeitos envolvidos, singularizados por suas trajetórias sócio-históricas. Pode-se concluir então, que o contexto enunciativo ou, as esferas de comunicação, ou, ainda, os gêneros discursivos, exercem poderosa influência sobre os modos de dizer/escrever do sujeito, dando-lhe maior ou menor liberdade na escolha dos recursos expressivos que veicularão o seu intuito discursivo. Gênero e estilo parecem, portanto, intrinsecamente relacionados. De acordo com Abaurre *et alii*. (1997, p. 156/7):

O estilo, entendido como a seleção dos recursos linguísticos feita a partir das possibilidades oferecidas pela língua, não pode, portanto, ser estudado independentemente do gênero do discurso. Finalmente, tanto a escolha dos gêneros como a escolha do estilo do enunciado (ou seja, dos recursos linguísticos) são decorrência da assunção de que cada enunciado tem autor e destinatário.

A escolha desses recursos linguísticos está, portanto, diretamente relacionada aos três elementos que, segundo Bakhtin (2000 [1952, 1953], p.279), fundem-se “indissolúvelmente no **todo** do enunciado.” (Grifo do autor): o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. O enunciado, atualizando o gênero, dota-se de uma dada expressividade, que se consubstancia na fusão desses três elementos, determinada parte pela singularidade do sujeito que enuncia, e parte pela singularidade do próprio gênero (que é o seu caráter estável). De acordo com Bakhtin (Id.ib., p.311-2):

selecionamos as palavras segundo as especificidades de um gênero. O gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma do enunciado que, como tal, recebe do gênero uma expressividade determinada, típica, própria do gênero dado. No gênero, a palavra comporta certa expressão típica. Os gêneros correspondem a circunstâncias e a temas, típicos da comunicação verbal e, por conseguinte, a certos pontos de contato típicos entre as *significações* da palavra e a realidade concreta. (Grifo do autor)

Um *trabalho* empreendido **com** e **sobre** a língua apresenta diferentes “frentes”: há um *intuito discursivo* que se materializa em *enunciados* que sustentam a atividade discursiva. Nessa atividade discursiva está implicado o aspecto *dialógico* que caracteriza as interações. O sujeito que enuncia escolhe os recursos expressivos que, segundo sua avaliação (fruto de sua história), melhor veiculem a sua intenção. Essa avaliação, contudo, no momento mesmo em que se instaura a interação, passa a ser a condição para a sustentação da atividade interativa, ou seja, o sujeito que enuncia está, cada vez que o faz, avaliando o contexto da enunciação (com tudo o que isso implica) para nele poder manter a sua intenção como sujeito discursivo. No contexto da enunciação estão implicados o *outro* para quem se dirige o enunciado (o que, por sua vez, implica no conhecimento que o sujeito que enuncia tem desse outro) e o *gênero* segundo o qual se organiza o ato enunciativo. É esse trabalho, realizado a partir de diferentes “frentes”, que marca o estilo individual.

É o aspecto dialógico, característico das interações, que funda o trabalho a ser feito **com** e **sobre** a língua e, por extensão, funda o estilo. É na interação que o estilo ganha visibilidade, como marca de trabalho de sujeitos que atuam, linguisticamente, uns sobre os discursos dos outros. O estilo é, essencialmente, individual, mas é no coletivo que ele é percebido e é a partir desse coletivo que ele pode elaborar-se e reelaborar-se. Ainda segundo Bakhtin (1998 [1934, 1935], p. 86):

(...) discurso existente não se contrapõe da mesma maneira ao seu objeto: entre o discurso e o objeto, entre ele e a personalidade do falante interpõe-se um meio flexível, frequentemente difícil de ser penetrado, de discursos de outrem, de discursos “alheios” sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo tema. É particularmente no processo da mútua-interação existente com este meio específico que o discurso pode individualizar-se e elaborar-se estilisticamente.

Ao que acrescenta, mais adiante:

O estilo compreende organicamente em si as indicações externas, a

correlação de seus elementos próprios com aqueles do contexto de outrem. A política interna do estilo (combinação dos elementos) determina sua política exterior (em relação ao discurso de outrem). O discurso como que vive na fronteira do seu próprio contexto e daquele de outrem. (Id.ib., p. 92)

Dar (ou não) visibilidade a essas fronteiras pode ser um dos recursos que marca um estilo individual. Ou, ainda, os modos como a heterogeneidade que constitui o discurso se revela ou é controlada podem dar pistas acerca de um modo particular de organizar o discurso próprio.

O estilo individual é definido especialmente pelos aspectos expressivos dos enunciados. Assim é que não só os recursos linguísticos atenderão às necessidades discursivas do locutor, mas também os elementos extralinguísticos (dialógicos), que perpassam inteiramente os enunciados. O locutor efetua uma série de operações textual-discursivas, que afetam a estruturação do seu dizer/escrever, tanto em seu aspecto formal quanto no conceitual. Entonação, inflexões na voz, gestos e expressões faciais, no caso da linguagem oral, e o uso de determinadas marcas, como os sinais de pontuação e de determinadas estruturas (sintáticas, entre outras), no caso da linguagem escrita, estão intimamente relacionados ao ato discursivo e às relações, pré-existentes ou em formação, entre os interlocutores. Não seguem, portanto, a uma estrutura pré-definida.

De acordo com Possenti (1993a, p. 198), "A existência desses múltiplos recursos é, pois, a primeira e mais importante das condições de possibilidade do estilo. A segunda condição de possibilidade do estilo definido como fruto da escolha está, pois, prevista: é a existência de quem escolhe." Propõe, em outro texto, a rejeição de certas definições de estilo:

Antes de mais nada, é necessário rejeitar as definições de estilo que o consideram: a) um fenômeno literário; b) um desvio de algum padrão; c) uma idiosincrasia. [...] O abandono daquelas três formas de definir estilo implica o abandono: a) da divisão rígida entre a linguagem da literatura e as outras linguagens (na direção de considerar que o "uso" literário da linguagem é que é basicamente da mesma natureza dos outros, e não o inverso); b) de qualquer ideia de regularidade total, uniformidade ou estrutura em sentido

estrito e rigoroso, em relação à língua; c) de qualquer sonho de uma expressão individual que não seja simultaneamente social. (Id., 1993b, p.202)

Para apresentar a sua concepção de estilo, Possenti baseia-se em Granger (1968), entendendo-o como marca de trabalho, “um trabalho da (e sobre) a língua.” (Id.ib., p.203) Nesse sentido, o aspecto consciente/inconsciente tem valor secundário. Para Granger, é na atividade prática materializada em uma obra que o indivíduo pode ser apreendido. O individual é parte constitutiva de um processo concreto, do trabalho. E esse individual ganha visibilidade na escolha das estruturas, das formas que veiculam conteúdos, das relações que entre elas se estabelecem. Para Possenti (2001, p.16), tal escolha

não poderá ser definida como um gesto que decorre simplesmente de uma avaliação do peso das alternativas por parte de um sujeito/autor onisciente e todo-poderoso, livre de qualquer amarra institucional. (...), a escolha é uma necessidade estrutural (...), um dos efeitos da multiplicidade de recursos de expressão disponíveis, tanto no caso das línguas naturais quanto no de outras linguagens (...). Deste modo, pode-se recolocar a questão da escolha no interior de uma concepção de língua, de enunciado e de gênero, tais como desenhadas, digamos, pelo menos à moda bakhtiniana (fugindo das gramáticas e de seus desvios).

O estilo, visto sob a ótica da escolha (como proposto por Possenti), incidindo tanto no dizer/escrever como no modo de dizer/escrever, liga-se aos gêneros do discurso pelo que denuncia do trabalho empreendido por um sujeito, ao mesmo tempo único e coletivo, com e pela língua. Enquanto trabalho, a atividade de escolha é a face visível da subjetividade do sujeito discursivo. De acordo com Possenti (1993a), o simples fato de falar (de enunciar), o que necessariamente exige a atividade de escolha (de determinados recursos expressivos em detrimento de outros), já serve como indicação da subjetividade na linguagem: “Esta subjetividade, o locutor pode fazê-la ressaltar ou apagar-se, segundo se submete mais ou menos fortemente às expectativas institucionais.” (Op.cit., p.56) Contudo, há a faceta, por assim dizer, menos visível dessa

subjetividade, que se submete às *expectativas institucionais*, que se obriga a inscrever seus enunciados em determinados modos de dizer, ajustando-os a esses modos, como propõe Bakhtin (2000 [1952, 1953], p.301):

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na *escolha de um gênero do discurso*. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. Esse tipo de gênero existe sobretudo nas esferas muito diversificadas da comunicação verbal oral da vida cotidiana (inclusive em suas áreas familiares e íntimas). (Grifo do autor)

Nesse sentido, talvez a idéia de que o sujeito "escolhe" o gênero deva ser redirecionada, já que, em muitas situações, não há, de fato, uma escolha, mas um gesto de inscrição no gênero que vinha fundando aquela dada atividade discursiva da qual o sujeito passa a fazer parte. De qualquer forma, mesmo nesses casos, o sujeito efetua escolhas relativas aos recursos linguísticos disponíveis, conhecidos, orientado, bem ou mal, pelo seu intuito discursivo. Nisso se reflete "uma ação individualizada desse sujeito sobre e no próprio trabalho linguístico construído coletivamente nos processos interlocutivos de que vem participando." (SILVA, 1999, p.99-100)

A visibilidade do trabalho linguístico individual — o seu estilo —, parece, então, estar estreitamente relacionada com o contexto da enunciação. O domínio da linguagem e a sua submissão às próprias intenções e acentos caracterizam o estilo que individualiza o dizer (o escrever). Não é possível perder de vista, no entanto, que os dizeres (as escritas) individuais devem, por sua vez, submeter-se a certos modos de dizer/escrever socialmente aceitáveis, apoiados, ao mesmo tempo, em uma base rígida que estabelece padrões para dadas manifestações e em uma base flexível que permite deslocamentos desses padrões. Assim, de acordo com Bakhtin (2000 [1952, 1953]), o estilo pode ser associado tanto ao enunciado (o dizer individual) como às formas típicas de enunciados (modos de dizer socialmente aceitáveis — os gêneros). Ao estilo individual de dizer acrescenta-se um estilo socialmente pressuposto de dizer. O mesmo

autor alerta para o fato de que "nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual." (Id.ib., p. 283)

Essa maior ou menor *aptidão* para refletir a individualidade leva à noção de que há gêneros que possibilitam que o trabalho linguístico seja mais livre, talvez mais despreocupado ou, até, menos supervisionado; e outros em que esse trabalho deva obedecer a padrões rígidos de organização, nos quais as possibilidades de manifestação do individual são quase remotas e, por vezes, até proibidas, com o risco do não-reconhecimento do gênero como tal. Parece possível afirmar então, que a manifestação maior ou menor do estilo individual está na dependência direta do estilo do gênero no qual se inscreve o enunciado. E, especulando um pouco mais, parece possível concluir que a possibilidade de manifestação do estilo individual está naqueles gêneros cujas marcas estilísticas são menos rígidas, que permitem um certo deslocamento de seus limites, provocando, por vezes, uma confusão entre gêneros.

Marcuschi, em sua obra **Gêneros textuais: o que são e como se constituem** (2000), propõe a idéia de *domínio discursivo*, que se refere às esferas sociais ou institucionais nas quais ocorrem determinadas formas de comunicação e estratégias de compreensão, ou seja, práticas sócio-discursivas organizadas. Modelos de ação comunicativa são produzidos nesses domínios. A recorrência desses modelos, transmitidos de geração a geração, provoca a sua estabilização. Nesse sentido, os "domínios discursivos operam como enquadres globais de superordenação comunicativa subordinando práticas sócio-discursivas orais e escritas que resultam nos gêneros que circulam nesses domínios." (Op. cit., p.119)

Talvez seja por essa perspectiva — de uma certa submissão das práticas sócio-discursivas a certos domínios discursivos — que se possa vislumbrar o processo de aquisição da linguagem escrita. Senão, como compreender a inscrição da produção escrita das crianças em gêneros socialmente reconhecidos? De acordo com Cardoso (2000, p.78), a aprendizagem da escrita significa "um processo de expansão das possibilidades enunciativas". Ao que completa:

Novos signos, e novas formas de lidar com os signos entram em ação. E é deste modo que Bakhtin pensava a apropriação da escrita como um processo semiótico semelhante ao processo de apropriação da fala: aprendemos a falar através de *enunciados concretos* (gêneros discursivos) em circulação em nosso meio social; aprendemos a escrever nos apropriando dos gêneros discursivos dos textos. (Id.ib., p.78/9) (Grifo da autora)

Gêneros Discursivos, Estilo e Aquisição da Linguagem Escrita

Ora, circular por estas formas típicas de enunciados — os gêneros —, com seus próprios dizeres (suas próprias escritas), implica em uma certa habilidade para fazê-lo, o que, por sua vez, remete à ideia de processo (*difícil e complexo*, segundo Bakhtin) de aquisição dessa habilidade. Assim, é possível especular que a criança, ao adquirir as habilidades linguísticas da fala e da escrita, estaria, por extensão, dando início, também, a um modo particular de circular pelas formas típicas de enunciados — a um estilo. Tanto mais *difícil e complexo* quando se trata de aquisição da linguagem escrita, em que o caráter dialógico não se mostra nítido e imediato, em que o controle dos recursos expressivos submete-se às limitações impostas pelos portadores de texto, em que a manifestação do estilo individual encontra-se cerceada pelo próprio aprender a manifestar-se.

Assim, o *trabalho da (e sobre) a língua* só é possível a partir do momento em que o sujeito toma posse da língua e reconhece-a como instrumento de trabalho. Talvez esteja nesse ponto o fator diferenciador dos sujeitos, já que essa tomada de posse é sempre individual e única. Possenti (1993a, p.161) sugere:

verificar como cada locutor se apodera da língua (aqui a sua conjuntura) segundo sua situação social, os papéis que exerce, etc. Porque a língua não se apresenta a todos da mesma maneira, a ordem da aquisição de certas estruturas não é idêntica em todos os falantes, e a utilização da linguagem é frequentemente capaz de distinguir um locutor de outro.

E, acrescento, distinguir um estilo de dizer/escrever de outro.

Portanto, o que distingue um locutor de outro são as diferentes situações de interação em que cada um se encontra imerso, resultando em diferentes práticas discursivas. É exatamente nessa imersão que o sujeito se constitui em sua singularidade; é ela que influencia todo aspecto estilístico do seu dizer/de sua escrita, como diria Bakhtin (1998 [1934, 1935], p.88):

O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciação de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico.

Talvez seja mesmo essa *imersão* o único instrumento que possibilite àquele que enuncia manifestar a sua singularidade. É essa imersão que obriga o sujeito a efetuar as suas escolhas, dos mais diferentes tipos, a partir do seu intuito discursivo (recuperando aqui a fala de Bakhtin).

A criação de possibilidades de imersão dos sujeitos em atividades interativas, as mais variadas, constitui-se como estratégia para a constituição/manifestação da singularidade desses sujeitos. No caso da aquisição da escrita, essas atividades interativas estariam relacionadas não só a atividades de produção escrita, mas também a contatos com diferentes materiais escritos. Contudo, não só a simples oferta possibilitará a imersão, mas a interação que se estabelece entre os autores e os leitores do seu texto, gerando o que diz Bakhtin, os *contatos dialógicos*. Mas para tal, é necessário buscar no texto do outro o seu intuito discursivo através do reconhecimento dos recursos expressivos por ele agenciados para veicular o seu dizer de um dado modo.

Olhar para o trabalho linguístico empreendido por outro pode fornecer pistas acerca de como o próprio trabalho pode ser exercido. É nesse espaço, muito provavelmente, que se dão as assimilações que inscrevem o dizer/escrever do sujeito

em formas socialmente reconhecidas, e os deslocamentos dessas formas, que atualizam a singularidade do sujeito através de gestos linguísticos na direção do não-reconhecimento. De acordo com Vidon (1999, p.25):

O contato com textos escritos revelará a ele [o sujeito] novos modos de estruturação da linguagem, novos recursos, novas formas de dizer. Somente esse contato poderá ir desvendando, aos poucos, estilos verbais e construções composicionais marcantes dos enunciados produzidos/realizados no interior de certos campos discursivos. Sem esse contato, o sujeito não se insere numa cadeia comunicativa, não torna sua produção enunciativa mais um elo dessa cadeia, em síntese, não consegue se comunicar, já que não tem respostas para seus enunciados; eles não espelham outros enunciados pertencentes a uma mesma história.

Considerando-se que a aquisição da linguagem escrita se dá, em geral, no espaço escolar, então vale indagar sobre os modos como se dá, por consequência, a aquisição dos gêneros discursivos, ou melhor, como as escritas iniciais se inscrevem nos diferentes gêneros e sobre como isso afeta a atividade discursiva do sujeito escrevente, ou seja, como os alunos se constituem como sujeitos singulares, autores de suas escritas e não meros reprodutores de escritas alheias.

Cardoso (2000), ao investigar o que chamou de *a sócioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal*, aponta para o duplo caráter que o gênero adquire na escola:

Ocorre que, na escola, o gênero adquire um duplo caráter: ser instrumento de comunicação e ser objeto de ensino sistemático. Essa particularidade faz com que as práticas de linguagem sejam, em alguma medida, fictícias, descoladas das situações comunicativas comuns do dia a dia. (...) Apesar de originados da tradição retórica, foram distanciados do seu quadro de origem, ganhando uma aparência autônoma de modos de apresentação da realidade tal e qual, transformando-se, portanto, em produtos escolares. Assim, a escola cria sua própria norma textual, os gêneros escolares, para os quais, diferentemente de qualquer escrita extra-escolar, não há referências textuais exteriores. (Op.cit., p.67)

Uma vez desvinculados de um propósito de manifestação concreta de um discurso, os gêneros escolares têm seu funcionamento regido por condições diferentes daquelas que regem o funcionamento dos gêneros nas esferas sociais de uso da linguagem. Assim, a artificialidade parece ser a “pedrinha no sapato” que acompanhará o aluno em sua trajetória escolar no que se relaciona às atividades de escrita. A mera transposição de práticas sociais de escrita para dentro do espaço escolar, por si só, já as descaracteriza enquanto práticas discursivas. Na verdade, há um problema de focalização dos objetivos que orientam a atividade de escrita, centrados mais na materialidade linguística — na dimensão linguístico-textual — do que é produzido do que no seu caráter discursivo. A própria artificialidade que cerca a produção escrita talvez esteja forçando essa focalização da escola numa espécie de busca por coerência de suas ações. A materialidade linguística, afinal, é visível, é observável; passível, portanto, de ser objeto de avaliação, de controle. (Como avaliar, por exemplo, a discursividade de uma produção de texto com tema livre?) Talvez seja por isso que mais se falem na escola em **tipos textuais** do que em **gêneros discursivos**. O caráter teórico que envolve a noção de tipos textuais talvez também seja mais interessante à escola (sempre preocupada em teorizar) do que refletir acerca do que acontece em eventos reais. Além disso, os tipos prestam-se à homogeneização ou à modelagem, enquanto que os gêneros são quase infinitos. De acordo com Marcuschi (2000, p.08):

É conveniente lembrar que numa *tipologia*, os tipos mantêm um caráter de idealidade e são homogeneamente definidos como modelos (no sentido matemático do termo), embora não se realizem homogeneamente enquanto entidade empírica. A rigor, não se descreve, mas se *constrói* um tipo, já que por definição os tipos são construtos idealizados como modelos epistemologicamente úteis porque servem para operar sobre a realidade. (...) Já os gêneros, como entidades concretas empiricamente realizadas, apresentam-se com forma e conteúdo próprio e situam-se em contextos de uso localizados definidos por comunidades linguísticas com práticas sociais e normas comuns. (Grifos do autor)

Nesse sentido, parece possível afirmar que a escola vê da materialidade linguística do texto escrito somente aquilo que essa materialidade mostra do maior ou

menor enquadramento do autor aos modelos por ela propostos. Olhar somente para a materialidade linguística da produção escrita do aluno é enxergar somente parte do trabalho linguístico que por ele foi empreendido. Propor atividades de escrita cujo objetivo seja unicamente verificar como se deu o uso linguístico (muitas vezes em seus níveis mais sistemáticos, como o ortográfico e o morfossintático) é transformar o trabalho linguístico em um mero cumprimento de uma dada tarefa escolar.

Talvez seja o reconhecimento da artificialidade que caracteriza o trabalho escolar com a escrita e não o seu sufocamento que possibilite à escola um trabalho mais coerente com a escrita, em que as propostas de escrita objetivem o contato e a familiarização com gêneros até então desconhecidos pelos alunos ou, ainda, a reflexão acerca do agenciamento dos recursos expressivos que se prestam a determinados gêneros.

Parece, então, que um dos papéis da escola estaria na criação de possibilidades de imersão dos alunos em atividades interativas, as mais variadas. Possenti (1993b, p.204), ao abordar a questão do estilo e a aquisição da escrita, propõe:

Qual é o “gênero” de estilo mais possível? É o do aluno que se torna autor não pela manipulação das formas linguísticas, mas no confronto de vários discursos, na elaboração de textos que permitem a presença nele de várias vozes. Trabalhar, nesse caso, é menos manipular “criativamente” as marcas formais, e mais operar na organização dos discursos que circulam. Textos polifônicos, eis a receita que sugiro a quem sonha com alunos que mantenham sua individualidade. Aluno sujeito de seu texto é o que pesa os vários discursos, que trabalha sobre os resultados históricos e continua fazendo história, fazendo sua história de relação com a linguagem.

Não se pode perder de vista, entretanto, que na escola o contato com textos escritos é quase que totalmente controlado. Nesse sentido, essa oferta da escola pode ser vista, assim como em suas propostas de escrita, como mais uma forma de controle. Novamente a questão da singularidade, do estilo individual fica comprometida. De acordo com Fiad (*in* ABAURRE *et al.*, 1997, p.157), “o papel da escola na constituição da individualidade vai na contramão desse processo, isto é, há a produção de um ‘estilo

escolar’ que visa a homogeneização.” Até que ponto é possível perceber a manifestação do individual em produções escritas que, além de fortemente orientadas em uma dada direção, devem espelhar-se em determinados estilos aos quais os alunos foram previamente apresentados (quando foram!)?

Talvez fosse o caso de propor uma redefinição da noção de **trabalho linguístico** de Possenti, desdobrando-a em trabalho de linha de produção e em trabalho artesanal. Há trabalho, ação de um sujeito, nos dois casos, mas, no primeiro, a ação se resume a uma reprodução quase *ad nauseum* de um mesmo gesto (como nas atividades de reescritura e nas propostas de produção escrita sob o mesmo tema, todos os anos, etc.). O estilo é único, de outro, que não se sabe ao certo quem é. Talvez se possa falar de *estilo da escola*?

Possenti (1993b, p.203) fala das “redações” como os textos tipicamente escolares:

Se se acredita que a escola uniformiza os alunos, elimina sua individualidade, etc., significa que a escola tende a promover a adoção de um estilo homogêneo por parte de sua clientela. Quando ela é bem sucedida nessa tarefa, acaba produzindo alunos que escrevem (sempre) as mesmas coisas do mesmo jeito. Isto é, textos tipicamente escolares, as conhecidas “redações”.

Já no trabalho artesanal, há estilo, no sentido de escolha possível, inerente à própria ação. Mas como tornar possível esse trabalho artesanal no ambiente escolar, quase sempre lugar da homogeneização, dadas as suas próprias condições de funcionamento? Orientações como “*seja criativo*”, “*procure ser original*” tentam, provavelmente, resgatar um pouco da individualidade que se busca na produção escrita. Contudo, são orientações que, em sua maioria, não tornam claro o que com elas se pretende, como comentam Besson *et al.* (1998, p.185): “Inventar, ser original, ter imaginação são valores absolutos dos quais em nenhum momento é dada definição alguma. Além disso, não se oferece aos alunos qualquer instrumento para que seus textos possam mostrar estes valores”.

É de se questionar se, de fato, há algum instrumento que realmente possa possibilitar o trabalho artesanal com a língua, sem que se caia, mais uma vez, em uma espécie de homogeneização. Isso não tornaria possível falar de *construção de um estilo individual*, no sentido de controle mais ou menos rigoroso das escolhas, dos recursos expressivos, para veicular um determinado dizer, controle esse feito a partir de critérios *aprendidos*? Até que ponto é possível *aprender* a escolher recursos expressivos para veicular dizeres de um modo singular e original? Como isso se aplicaria nos casos em que as crianças escrevem espontaneamente?

Ora, mesmo que a intenção da escola seja a repetição de modelos (até porque é difícil imaginar um trabalho com a escrita que ignore a produção escrita existente no mundo), é preciso levar em conta que cada aluno é um sujeito sócio-historicamente situado e que, portanto, apresenta trajetórias prévias e contemporâneas (de contato com a escrita) diferenciadas. Nesse sentido, pode-se afirmar, com Vygotsky (1998a, p.145), que “o aprendizado não se inicia na escola.” É essa pré-história (apropriando-me aqui de um termo também usado por Vygotsky em **A formação social da mente**, 1998 [1930]) com a escrita que transforma a pretensão da repetição da escola em ilusão. Não há como não crer que a trajetória individual do sujeito não desponte em pequenas erupções estilísticas, indicando uma certa singularidade. Afinal, há diferentes modos de repetir! Talvez seja necessário olhar para a produção escolar exatamente como produção escolar; ou seja, como atividade praticada em um dado contexto, sob determinadas condições e com determinadas finalidades (aliás, esse olhar deve dirigir toda investigação sobre produção escrita). Talvez seja necessário ter em mente que se trata de um “*estilo escolar*” e, então, verificar como os alunos vão moldando as suas produções escritas nesse estilo ou, melhor ainda, como vão rompendo com essa moldura.

Considerações Finais

Pelo até aqui exposto, cabe o questionamento: onde buscar o indício de uma manifestação de estilo individual? Em quais produções escritas ele pode ser melhor percebido? Sob quais circunstâncias? Em quais gêneros? Talvez os textos produzidos

de forma espontânea (isso não significa que neles não haja a presença de diferentes vozes) possam servir de resposta a esses questionamentos. Abaurre *et al.* (1995b, p.11) afirmam crer que “cada texto espontaneamente produzido por uma criança pode sempre ser visto como fonte riquíssima de indícios sobre a relação sujeito/linguagem.” A espontaneidade garantiria, de uma certa forma, a produção de textos (ou ensaios de texto) cuja elaboração estaria estreitamente vinculada a um querer dizer efetivo (e não a um ter que dizer sem querer dizer, como ocorre na produção escolar, na maioria das vezes), e, portanto, ao agenciamento dos recursos expressivos que, na avaliação do aluno, melhor informem o seu intuito discursivo. Ou seja, o aluno estaria inserido, pode-se dizer, em práticas reais de escrita, que conferem a essa modalidade linguística um caráter interativo, dialógico.

Não se está ignorando aqui o fato de que o aluno (a criança) brinca com a escrita, fazendo de conta, por vezes, que está escrevendo. Apesar da situação imaginária na qual se coloca, o aluno simula o real, buscando aproximar-se dele tanto quanto possível, como informa Leontiev (in VYGOTSKY *et al.*, 1988 [1981], p.130): “Nos brinquedos do período pré-escolar, as operações e as ações da criança são, (...), sempre reais e sociais, e nelas a criança assimila a realidade humana.” Vygotsky (1998b [1930], p.146) considera a “brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita — que é um sistema de simbolismo de segunda ordem.” Talvez seja na esteira desses posicionamentos acerca do brincar que se possa dizer que a criança, ao escrever espontaneamente, estaria inserida em práticas reais de escrita.

Os textos produzidos espontaneamente durante a fase de aquisição da escrita são reveladores de como está se processando essa aquisição e, nesse processo, a inscrição das produções dos alunos nos diferentes gêneros discursivos em circulação no seu contexto social, sem perder de vista as influências que esse contexto exerce sobre a própria atividade de produção. É nesse cenário que a individualidade, a singularidade, o estilo individual vão se manifestar. É aqui que a relação sujeito/linguagem se redimensiona a partir da aquisição de uma nova forma de manifestação linguística. É quando, mais uma vez, ele aprende a ser sujeito exercendo um duplo trabalho: de inscrição em práticas formalizadas de uso social da escrita e de

manifestação do individual, atualizando-se como ser sócio-historicamente situado.

Esse duplo trabalho empreendido por sujeitos em fase de aquisição da escrita ganha visibilidade nas produções escritas através da ocorrência de certas marcas que singularizam esse trabalho. São marcas que, sem sabermos como, indicam que um e não outro aspecto da relação entre sujeito e linguagem ganhou relevância. Nessa direção, Abaurre *et al.* (1995a, p.80) comentam:

por trás de tais movimentos [de *idas e vindas*, no texto, entre oral e escrito] está um comportamento à primeira vista *misterioso* do sujeito. Não temos como explicar esse comportamento, a não ser assumindo teoricamente a existência de características muito particulares de sujeitos singulares para quem, na relação com a linguagem, aspectos específicos relativos à forma, conteúdo e contexto de produção dos textos podem adquirir uma saliência que é determinante, em última análise, de ocorrências singulares, sinalizadoras, por sua vez, da singularidade do próprio sujeito. (Grifo das autoras)

Olhar para os textos produzidos por crianças em fase de aquisição da escrita, buscando neles essas *características muito particulares*, é conferir a esses dados uma relevância teórica que ultrapassa em muito os limites da compreensão que se pretende do processo de aquisição. Não são só informações de como se dá esse processo, mas de como, nele, a criança vai se singularizando (ou, então, simplesmente manifestando a sua singularidade em uma nova modalidade linguística) e se constituindo estilisticamente.

Se se compreende estilo como escolha, não há como negar que a elaboração estilística do sujeito inicia com a instauração do processo de aquisição da escrita e, por consequência, com a inscrição em práticas sociais da escrita, sempre manifestadas através dos gêneros discursivos, uma vez que já aí há escolha (mesmo que seja uma escolha altamente dirigida, como ocorre em um modelo tradicional de alfabetização, baseado na repetição exaustiva). É claro que dados de escrita espontânea tornam muito mais visíveis as escolhas efetuadas pelas crianças; daí a importância que assumem em estudos sobre a emergência do estilo. As produções dirigidas (efetuadas, em geral, na escola) podem fornecer pistas de como a criança está se submetendo (ou

não) à direção que lhe dão. Talvez devam ser vistas como um rico material no que têm a informar sobre o risco de assujeitamento a que, por vezes, os alunos são expostos.

ROSANA MARA KOERNER

Doutorado em Lingüística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil (2003). Professora titular da Universidade da Região de Joinville, Brasil.

REFERÊNCIAS:

ABAURRE, Maria Bernadete Marques., FIAD, Raquel Salek, MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade, GERALDI, João Wanderley. O caráter singular das operações de refacção nos textos representativos do início da aquisição da escrita. **Estudos Linguísticos. XLII Seminário do GEL**, São Paulo —USP, p.76. 1995a.

ABAURRE, Maria Bernadete Marques, FIAD, Raquel Salek, MAYRINK-SABINSON, Maria Laura & GERALDI, João Wanderley. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, UNICAMP/IEL, n. 25, p.05, Jan./Jun. 1995b.

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. & et.al. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)**. 4ª. ed. São Paulo: UNESP, 1998. [Trad. de Aurora F. Bernadini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena S. Nazário e Homero F. de Andrade]

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1952, 1953]. [Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira]

BATISTA, Antônio Augusto. **Aula de Português**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BESSION, Marie-Joseph, CANELAS-TREVISI, Sandra, DOLZ, Joaquim, MUGRABI, Edivanda. & SCHNEUWLY, Bernard. Discursos de ensino e expressão escrita. *In* COLL, César. & EDWARDS, Derek (Org.s). **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional**. Porto Alegre: ARTMED, 1998. (Trad. Beatriz Affonso Neves).

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 2000. Tese de Doutorado.

FAÏTA, Daniel. A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma. *In* BRAIT (Org.), Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1997.

FIAD, Raquel Salek. (Re)escrita e estilo. *In* ABAURRE, Maria Bernadete Marques. *et al.* **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas-SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LEONTIEV, Aléxis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In* VYGOTSKY, Lev Semenovich, LURIA, A.R. & LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

MACHADO, Irene. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. *In* BRAIT (Org.), Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1997.

MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. Fazendo humor no texto: a emergência do estilo a partir da análise de um corpus longitudinal em aquisição da escrita. **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Campinas-SP, n.36, p.121, Jun./Dez. 2000.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem.** Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Janeiro de 2000. (Mimeo.)

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade.** São Paulo: Martins Fontes, 1993a.

_____. Estilo e aquisição da escrita. **Estudos Linguísticos. XXII Anais de Seminários do GEL.** Jaú-SP, Vol. 1, p.202. 1993b.

_____. Enunciação, autoria e estilo. **Revista da FAEEBA,** Salvador — Universidade do Estado da Bahia, ano 10, n. 15, p.15, Jan./jun. 2001.

SILVA, Jane Quintiliano G. Gênero discursivo e tipo textual. Belo Horizonte, **SCRIPTA,** v. 2, n. 4, p. 87, 1º Semestre de 1999.

VIDON, Luciano Novaes. **Individualidade e escolarização: estilos em conflito. Análise de dados singulares.** 1999. Dissertação de Mestrado, IEL-UNICAMP, Campinas-SP.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a [1934] [Trad. de Jefferson Luiz Camargo]

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b. [Trad. de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche]