

**AUTORALIDADE E LETRAMENTO LITERÁRIO:  
CAMINHOS POSSÍVEIS<sup>59</sup>**

Penha Élide Ghiotto Tuão Ramos (UENF)

[elidatuao@hotmail.com](mailto:elidatuao@hotmail.com)

Analice de Oliveira Martins (UENF)

[analice.martins@terra.com.br](mailto:analice.martins@terra.com.br)

**RESUMO**

Rildo Cosson (2016), no livro *Letramento Literário: teoria e prática*, ressalta que a experiência do letramento passa pelo campo literário e amplia-se para fora dele, constituindo uma prática social realizada por uma comunidade de leitores. Nessa perspectiva, a escola deve ensinar o aluno a fazer uma exploração adequada do conhecimento literário, proporcionando-lhe o domínio do discurso nele presente. Assim, nosso objeto de estudo é a escrita autoral em contexto escolar e sua relação como o desenvolvimento do letramento literário. Trazendo contribuições para os estudos sobre letramento literário, nosso objetivo é discutir sobre a escrita autoral em contexto escolar, relacionando-a ao desenvolvimento do letramento literário. Enquanto metodologia, a pesquisa seguiu um cunho bibliográfico, recorrendo, entre outras, às contribuições teóricas de Cosson (2016), Catherine Tauveron (2014), Sírio Possenti (2002), Dominique Mainjeuneau (2016) e Michel Foucault (2009).

**Palavras-chave:**

**Autoria. Leitura. Letramento literário.**

**1. Considerações iniciais**

Dado ao seu caráter de processo, letramento não é um estado alcançado por meio de leituras superficiais ou isoladas. Do mesmo modo, mais que a decodificação de palavras, letramento inclui a leitura de contextos, de discursos, de sentidos e de usos criativos da linguagem. No texto literário, a linguagem não cumpre uma objetividade ou informatividade, mas uma recriação que envia palavras e imagens, de correspondência inteiramente diversa e subjetiva, tanto para o autor quanto para o leitor. Assim, a palavra é o vetor da literatura; e a leitura, o seu acesso. Ler conteúdos literários implica conhecimentos sobre o texto, suas estratégias, seus contextos, suas potencialidades linguísticas e artísticas. Também envolve elementos extratextuais como os conhecimentos de mundo

---

<sup>59</sup> Agradecimentos à CAPES pelo financiamento desta pesquisa.

acumulados pelo leitor, sua capacidade de manipulá-los e de relacioná-los com o texto.

Cosson (2016), no livro *Letramento Literário: teoria e prática*, ressalta que a difusão do conhecimento sobre literatura ocupa, sim, um lugar de importância, mas não é o principal; são necessárias práticas pedagógicas sistematizadas que rompam a reprodução textual e informativa, trazendo ao aluno uma experiência de leitura efetiva a ser compartilhada, comprometendo-se com o prazer, o conhecimento e a fruição. Assim, a experiência do letramento passa pelo campo literário e amplia-se para fora dele, constituindo-se uma prática social realizada por uma comunidade de leitores. Cosson propõe que a escola ensine o aluno a fazer uma exploração adequada do conhecimento literário, proporcionando-lhe o domínio do discurso nele presente.

Ainda segundo Cosson (2016, p. 30), na escola, a leitura literária tem a função de ajudar a ler melhor, especialmente, por fornecer “instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem”. É com essa concepção que o pesquisador apresenta estratégias sistematizadas para o ensino de literatura, por meio de oficinas estruturadas em sequências didáticas, uma básica e outra expandida, as quais têm como finalidade levar o aluno a construir, pela prática, o seu conhecimento. Nelas, a alternância entre as atividades de leitura e escrita é o princípio, de modo que para cada atividade de leitura é preciso fazer uma atividade correspondente de escrita ou registro. Dessa forma, a sistematização da abordagem literária em contexto escolar passa pela motivação, introdução, leitura e interpretação – no caso da sequência básica –, e também por níveis de contextualização – se se tratar da sequência expandida.

Mesmo Cosson (2016) inserindo a escrita em suas estratégias de ensino da linguagem literária enquanto apropriação – letramento literário –, sua função é basicamente o registro, enquanto forma de acompanhamento das evoluções percorridas pelo estudante em seu processo de apropriação da linguagem literária. Há uma etapa de interpretação e a escrita funciona como uma resposta à obra, o que se dá em forma de ensaio ou de depoimento, como exemplifica o pesquisador.

Trazendo ênfase à escrita literária autoral, propõe-se que a escrita pode desempenhar um papel superior ao registro de uma etapa de leitura. As produções de texto podem ser conduzidas para o campo da criação e, por isso, serem compreendidas como uma intervenção positiva no pro-

cesso de letramento literário.

## 2. *Letramento, literatura e protagonismo*

O conceito de letramento, em uma perspectiva mais abrangente, foi introduzido no Brasil por Mary Kato (1986) e desdobrado por distintos vieses, mas sempre apontando para a aquisição de competências mais profundas que a codificação e a decodificação de textos. Nesse sentido, ser letrado é saber utilizar o código linguístico como instrumento de participação em práticas sociais e culturais, constituindo-se como cidadão:

[letramento] busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimdo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98)

Corroborando tal conceito, Soares (2010, p. 18) refere-se ao letramento como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita”. É da particularização dessa perspectiva para o campo literário que Cosson (2006) desenvolve sua teoria de letramento.

O letramento literário funciona como um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Nessa ótica, *processo* é compreendido como ato contínuo, o que, na literatura, representa o letramento iniciado desde as cantigas de ninar até os romances; e *apropriação*, por sua vez, significa fazer com que algo se torne próprio a alguém, que lhe pertença, conforme Cosson (2016). Assim, a promoção do leitor no letramento literário permite que o mundo compreensível tenha sua materialidade transformada “em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2016, p. 17).

O texto literário se edifica esteticamente em camadas de leitura que oscilam entre a visibilidade e a invisibilidade, conforme a atualização que o leitor a ela confere. Isso, contudo, não é um fenômeno ocasional, mas um contexto ligado às possibilidades de sentido inerentes ao texto e às práticas de leitura que cada indivíduo realiza e acumula em sua trajetória de leitor. A literatura constitui prática e discurso e deve ser compreendida criticamente pelo estudante e fortalecida pelo professor, fazendo com que aqueles não sejam apenas consumidores (COSSON, 2016, p. 47).

Segundo María Teresa Andruetto, *profissional dedicada à formação de educadores em literatura e de leitores*, também autora do livro *Por uma Literatura sem Adjetivos*, é importante que a literatura seja desenvolvida na escola de forma diferente do aprendizado direto promovido pelas matérias específicas da grade curricular, criando um espaço-tempo dedicado exclusivamente à leitura: “Esse espaço deve estar separado do ensino de língua, e as leituras devem ser orientadas com base no interesse dos alunos. Pode ser que, com essas leituras, surjam atividades e se produzam textos ou imagens. O eixo, porém, é sempre a leitura” (ANDRUETTO, 2017). Ainda conforme a autora, “é interessante fazer oficinas de escrita criativa sem o objetivo de criar textos utilitários, mas textos literários. Ao soltar a imaginação, o aluno pode conhecer a si mesmo e a sua história”. Andruetto (2017), mesmo que indiretamente, associa a prática da escrita ao desenvolvimento do leitor. Leitura e escrita imbricam-se, constroem-se metafórica e literalmente. A leitura evoca outros textos e outras leituras; a escrita exige e revisita leituras – delas se alimenta, seja na atividade de um profissional da escrita, seja na de um não profissional.

Em ambiente escolar, o exercício da escrita e da leitura é defendido e assegurado por documentos de referência, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, em um contexto de produção textual que considera não só o que se escreve como a intenção de quem produz o texto e a interpretação de quem o recebe:

[...] é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. É preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina – afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê. É preciso que aprendam os aspectos notacionais da escrita (o princípio alfabético e as restrições ortográficas) no interior de um processo de aprendizagem dos usos da linguagem escrita. É disso que se está falando quando se diz que é preciso “aprender a escrever, escrevendo”. (BRASIL, 1997, p. 48)

Enquanto atividade que não se encerra em si mesma, a escrita escolarizada também deve estar vinculada ao *protagonismo estudantil*, como fica sugerido na LDB/1996, ao discorrer sobre *autonomia intelectual*, e está explícito na proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao apontar focos da área de Linguagens e suas Tecnologias, no Ensino Médio, que, entre outras menções, traz a “ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens”

(BRASIL, 2017, p. 470). Enfim, quando o jovem é protagonista, ele atua no processo de desenvolvimento pessoal e transforma sua realidade, o que também compete ao indivíduo que lê, atualiza e produz um texto, como destaca Brandão (2014, p. 38-39), que, ao recuperar as proposições de Costa (2001), Silva (2001) e Freire (1996), muito bem esboça o perfil do protagonismo estudantil. Em relação ao que propõe o primeiro, Costa (2001), no exercício da cidadania, o indivíduo consegue dar significado aos eventos que acontecem a sua volta e isso contribui para a formação da autonomia; em Silva (2001), Brandão (2014) destaca que a ação protagônica é caracterizada pela ação do educando quando o mesmo é ator de seu processo de desenvolvimento; em Freire (1996), a pesquisadora ressalta o ensinar como criação de possibilidades para a produção e construção de conhecimento, direcionando o processo de ensino-aprendizagem para o estímulo do Protagonismo Cognitivo do aluno por atribuir significado às coisas que estão ao seu redor.

No que tange a relação entre leitura, escrita e protagonismo, Brandão (2014, p. 39), recorre a Pierre Lévy (1996) e a sua abordagem sobre *Atualização* enquanto invenção e criatividade, trazendo colocações que vão ao encontro da abordagem proposta nesta pesquisa, segundo a qual protagonismo tem a ver com o domínio e uso da linguagem na leitura e produção textual:

Portanto, levando tal realidade para os processos de Atualização, Protagonista é o indivíduo que consegue compreender um texto por si só, fazendo conexões com outros textos existentes e Atualizando essas novas informações, agregando conhecimentos a eles, ou seja, promovendo seu próprio protagonismo na medida em que atua sobre uma determinada informação, modificando-a de acordo com seus próprios conhecimentos. (BRANDÃO, 2014, p. 39)

Pela prática da leitura e da escrita, acessam-se e formam-se discursos, reduz-se a paradoxalidade em que muitos espaços escolares se inscrevem por constituírem-se como principais mantenedores do “discurso escrito, mas não uma instituição produtora desse discurso” (AGUSTINI; GRIGOLETTO, 2008, p. 156). O protagonismo tem como cerne a participação ativa e construtiva do jovem na escola, na comunidade ou na sociedade, de forma mais ampla, como sustenta Costa (2000), o que só é garantido pelo acesso aos discursos introjetados na sociedade. Essa é uma atuação que pode ser vinculada à escrita, por ser “espaço de memória, meio de subjetivação, de construção identitária e, por isso, traz [er] em si a alteridade constitutiva do sujeito”, um *locus* em que o autor (des) constrói “memória (s), num constante movimento entre singularidade e

alteridade” (AGUSTINI; GRIGOLETTO, 2008, p. 145).

### 3. *Autoria e contexto escolar*

A escrita permite que o estudante assuma a posição de intérprete historicizado, enquanto sujeito que produz e atribui significados, por meio de uma pedagogia que “investigue (e não apague) o efeito da literabilidade da leitura, que permita diferentes movimentos dos sujeitos na construção dos sentidos”, como defendem Tffouni e Assolini (2008, p. 8), ao fazerem menção à relação da interpretação com o processo de autoria.

Em referência à autoralidade, Maingueneau (2016, p. 104-5), aponta, dentre três, uma noção para o termo “autor” que o torna associável à figura do leitor: autor é correlato de uma obra, com terceiros que o instituem como tal, conferem-lhe a “imagem de autor”, produzem enunciados sobre ele e sua obra, tornando-o uma autoridade. Nesse caso, “autor” não seria apenas uma instância “responsável” pelo texto existente previamente, como seu responsável, no sentido jurídico, “uma instância que assume responsabilidade pelo texto” – primeira noção para “autor”; nem se reduziria a um produtor de livros, um ator da cena literária, delimitado por um estatuto social – segunda noção.

Nota-se que a autoralidade também se constrói mediante a relação com terceiros – a exemplo, os leitores –, os quais tecem uma chancela para a figura do autor como tal. Ser lido e comentado também constitui quesito para a autoralidade, promovendo-a, tornando-a concreta, atribuindo-lhe importância e realização, afinal, “o anonimato literário não é suportável para nós; só o aceitamos na qualidade de enigma” (FOUCAULT, 2009, p. 276).

Ao relacionar autor e obra, Maingueneau (2016) fundamenta-se no exposto por Foucault (1969), em *O que é um autor?*, segundo o qual, “o nome do autor não é, pois, um nome próprio como os outros” (FOUCAULT, 1969, p. 274), mas um nome que permite reagrupar e delimitar certo número de textos em um discurso,

[...] uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo status. [...] O nome do autor não está localizado no estado civil dos homens, não está localizado na ficção da obra, mas na ruptura que instaura um certo grupo de discursos e seu modo singular de ser. [...] A função autor é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade. (FOUCAULT, 1969, p. 276)

Trazendo a escrita autoral para o contexto escolar, torna-se relevante considerar ainda os indícios de autoria nas produções textuais. Mencionando essa questão, João Wanderley Orlandi (1984), em *O texto na sala de aula*, apresenta uma distinção entre redação escolar e produção de texto, sendo a primeira uma prática vinculada aos exercícios meramente gramaticais, de escrita por si mesma, cuja interlocução se finda na figura do professor – um verificador do cumprimento da tarefa escolar –, não importando o processo criativo, ao qual, por conseguinte, debruça-se a produção de texto. Também nessa perspectiva, Sírio Possenti, em *Discurso, Estilo e Subjetividade* (1988), bem como em *Aprender a escrever (re) escrevendo* (2005), discorre sobre atividades para as quais a escrita do estudante compromete-se com o sentido, passa pela reescrita, considerando a tradição das normas, mas sem perder de vistas as marcas de autoria. Tem-se, em *Indícios de autoria*, que “é impossível pensar nesta noção de autor sem considerar de alguma forma a noção de singularidade, que, por sua vez, não poderia escapar de uma aproximação - bem feita – com a questão do estilo [...]” (POSSENTI, 2002, p. 108).

Geraldi (1984) e Possenti (1988; 2002; 2005; 2013) fundamentam suas análises, basicamente, no texto não literário, cuja linguagem destaca-se pela objetividade. Do mesmo modo, distanciam-se do proposto por Foucault, pensando a autoria sob um caráter pragmático. Ainda assim, a abordagem de ambos traz contributos para a pesquisa proposta, fornecendo indicadores para a autoria em contexto escolar, os quais podemos sem dificuldade se relacionar à escrita de cunho literário:

Em suma: há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente - o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido. (POSSENTI, 2002, p. 121)

Recorrendo às contribuições teóricas da francesa Catherine Tauveron (2014, p. 89) e à sua abordagem sobre a escrita literária da narrativa na escola, encontramos a designação *aluno-autor* – aquele que produz um texto com intenção artística – contemplando tanto a produção escrita na escola quanto o uso da linguagem sob um viés literário. Neste caso, tratando a autoria na escola como uma prática de escrita que vislumbra leitores:

Para um aluno, adotar uma postura de autor é se sentir autorizado a se colocar no espaço da classe: “Eu estou segura que aquele que aprende tem ainda um longo caminho a percorrer para alcançar o domínio da língua e

do discurso, mas aprendendo quem eu sou, eu já me posiciono como um autor, investido de um projeto de efeito sobre o leitor com uma intenção artística, independentemente de minhas escolhas enunciativas, narrativas e linguísticas, singulares em minha escrita e em minha sensibilidade, e eu espero que me reconheçam e que me leiam como tal". (TAUVERON, 2014, p. 89)

#### 4. Considerações finais

Em suma, ao pensarmos a autorialidade enquanto proposta de criação textual, unimos literatura, leitura e produção escrita, almejando mais uma estratégia para o letramento literário. Nessa perspectiva, traz-se à produção textual um *status* artístico, o que tanto demanda do estudante-autor uma elaboração estética, quanto a preocupação em despertar no outro, o leitor, o desejo de ler, como propõe Barthes (1987, p. 10): “A escrita é isto: a ciência das fruições da linguagem, seu kama-sutra”.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRUETTO, María Teresa. Livro não precisa ter uma moral. [Março de 2017]. *Nova Escola*. Entrevista concedida a Bruna Escaleira. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4814/livro-nao-precisa-ter-uma-moral>>. Acesso em: 16 junho de 2017.

AGUSTINI, Carmen Lúcia Hernandez; GRIGOLETTO, Evandra. Escrita, Alteridade e autoria em análise do discurso. In: *Matraga*, v. 15, n. 22, p. 145-156, jan./jun, 2008.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos e abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. 183-191.

BRANDÃO, Diserre Marques. *As tecnologias de informação e comunicação como ferramentas auxiliares na produção textual: um estudo de caso na educação básica*. Campos dos Goytacazes, RJ, 2014.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em 28 out. 2018.

BRASIL, Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: 1997.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. Lei 13.415/17, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 25 out. 2018.

CAVALCANTI, Jauanice Rodrigues. Índícios de autoria em textos de estudantes. In: *Anais do SIELP*. v. 3, n. 1, p. 1-10. 2014. Uberlândia. Disponível em: <[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?page\\_id=2903](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?page_id=2903)>. Acesso em 20 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Autor e autoria. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 151-165.2011.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2018.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

\_\_\_\_\_. *Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo: um guia para o educador*. Belo Horizonte: Belo Horizonte: Universidade. 2001.

DALLA-BONA, Elisa Maria; BUFREM, Leilah Santiago. Aluno-autor: a aprendizagem da escrita literária nas séries iniciais do ensino fundamental. In: *Educação em revista*, v. 29. N. 1. Mar. 2013. p.179-203.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística textual: uma introdução*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FIORIN, José Luiz. *Em busca do sentido: estudos discursivos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

FOUCAULT, Michel. *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2009.

\_\_\_\_\_. O que é um autor? In: \_\_\_\_\_. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Trad. de Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969. p. 264-98

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1987.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Lilia Aparecida Costa. *A utilização das mídias digitais na formação de professores*. In: VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; ARAÚJO, Elaine Vasques Ferreira de (Org.). Duque de Caxias-RJ: UNI-GRANRIO, 2017. p. 145-73

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1993.

\_\_\_\_\_. *O que é virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. Autoralidade e pseudonímia. In: *Revista ABRALIN*, v. 15, n. 2, p. 101-17, jul./dez. 2016.

MARTINS, Analice de Oliveira. *Entremeios: ensaios sobre Literatura, Cinema e Comunicação*. Curitiba: Appris, 2018.

POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. Índícios de autoria. In: *Perspectiva*, v. 20, n. 1, jan.-jun. 2002. p. 105-24

\_\_\_\_\_. Aprender a escrever (re) escrevendo. In: *CEFIEL-IEL: Campinas*, 2005.

\_\_\_\_\_. Enunciação, autoria e estilo. In: *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a questão da autoria. In: *Matraga*, v. 20, n. 32. Jan.-jun., 2013. p. 239-50

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

\_\_\_\_\_. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. In: *Bakhtiniana*. v. 9. n. 2. Ago-Dez. 2014. p. 206-216.

SILVA, Thais Gama da. *Protagonismo na Adolescência: A Escola*. Universidade Federal do Paraná. 2009. Programa de Pós-Graduação em Educação. 152 p. Disponível em: <[http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09\\_gamasilva.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_gamasilva.pdf)>. Acesso em: 30 out. 2018.

SOARES, Magda. *Novas práticas de Leitura e escrita: letramento na cibercultura*. In: Educação e Sociedade. Campinas, vol. 23, n. 81, dez, 2002, pp.143-160. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=87313722008>>. Acesso em 30 out. 2017.

TAUVERON, Catherine. A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos. In: *Educar em Revista*. n. 52, p, 85-101. abr./jun., 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e autoria – uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral/escrito. In: *Revista ANPOLL*. n. 18, p. 127-141, jan/jun. 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar. In: *Odisseia*. v. 1, n. 1, p. 1-16. 2008.