

Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua*

Inês Signorini**

Resumo

O ensino de língua no Brasil é tributário de um projeto emancipatório, herdado do Iluminismo, de universalização do saber (esclarecer o ignorante) e articulado aos princípios do liberalismo democrático (formar o cidadão esclarecido e participativo) através do modelo republicano de construção do que é comum e compartilhado na fala/escrita dos cidadãos (aquisição dos padrões de prestígio), em detrimento das heterogeneidades constitutivas da língua falada pelo conjunto dos falantes da língua nacional. Segundo esse modelo, a igualdade das condições entre falantes de uma mesma língua é o objetivo a ser alcançado através da escolarização/universalização dos saberes sobre a língua. Mas para os grupos socioculturalmente periféricos, esse modelo tem produzido importantes mecanismos de exclusão. Nosso objetivo nesta comunicação é o de apontar esses mecanismos e argumentar em favor de uma inversão no modo de equacionar a questão da educação lingüística, com vistas à inclusão do falante periférico.

Palavras-chave: Letramento; Ensino de língua materna; Ensino inclusivo; Ensino e variação lingüística; Educação lingüística.

COLOCANDO A QUESTÃO: PRÁTICAS LETRADAS E USO ADEQUADO DA ESCRITA E DOS MATERIAIS ESCRITOS

O tema tratado nesta comunicação é uma preocupação recorrente minha e também, acredito eu, de muitos dos que lidam com a questão do letramento de grupos socioculturais não hegemônicos, ou seja, não ou pouco familiarizados com práticas de leitura/escrita que nós, como grupo socioprofissional, compartilhamos e acreditamos piamente serem importantes, relevantes para a vida de todos os cidadãos, não apenas para as nossas vidas. Se tivéssemos que resumir numa frase o essencial dessas práticas, ditas letradas, provavelmente

* Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada na III Semana de Alfabetização do Programa Alfabetização Solidária, realizada em São Paulo, em 12/9/2003. Este trabalho apresenta resultados de pesquisa do Projeto Integrado CNPq 5204272002-5 – (NV).

** Universidade Estadual de Campinas.

diríamos genericamente: fazer uso adequado da escrita e dos materiais escritos em diferentes contextos, ou, mais genericamente ainda, ler/interpretar e escrever de maneira adequada em diferentes contextos, por exemplo.

A primeira questão que temos enfrentado, quando vamos traduzir isso no ensino e nos cursos de formação de professores, é a de saber de que escrita, ou de que tipo(s) de escrita estamos falando, de que tipo(s) de escrita é preciso fazer uso adequado. Dizendo de outra forma, é preciso ler e escrever adequadamente o quê, para afastar o estigma e, conforme afixam os documentos oficiais, para exercer a cidadania plena?

Sobre essa primeira pergunta, temos tido, acredito eu, muitas respostas, ou pelo menos muitas tentativas, que vão desde os estudos mais tradicionais sobre tipos de textos e suas características lingüísticas e funcionais, como, por exemplo, os estudos sobre narração, descrição, argumentação até, mais recentemente, os estudos sobre gêneros discursivos e suas características funcionais e lingüísticas, suas relações com o suporte textual e com a comunicação na esfera pública. São cada vez mais numerosos os estudos contemporâneos sobre gêneros orais e escritos, sobre gêneros institucionais, gêneros midiáticos e também os chamados gêneros do cotidiano. Basta que se dê uma olhada em documentos oficiais e materiais didáticos, sobretudo os relacionados à pós-alfabetização, para verificar que são várias as propostas de ancoragem do ensino de práticas de leitura/escrita em tipologias textuais ou discursivas. Os materiais mais antigos o fazem, privilegiando a narrativa como o primeiro tipo de texto a ser abordado na escola, em qualquer nível; os mais recentes, privilegiando os gêneros do cotidiano, tipo relato, bilhete, cartaz, anúncio etc., – o que não significa, evidentemente, que não haja mais dúvidas a respeito, e que essa seja uma questão de fato resolvida. Acho, inclusive, que a tipologia textual tradicional e a tipologia discursiva dos gêneros acabam sendo justapostas nesses materiais, sem nenhuma articulação entre uma e outra.

Mas a questão que me interessa mais de perto aqui é uma segunda questão que temos enfrentado, quando nos propomos ensinar práticas letradas pouco familiares ao aprendiz, seja ele aluno ou professor. Trata-se da questão do sentido atribuído a “adequado” na expressão “fazer uso adequado da escrita e dos materiais escritos”.

OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À NOÇÃO DE ADEQUAÇÃO NO ENSINO E NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Por muito tempo, compreendemos “adequado” como formalmente correto na produção e como autorizado ou legítimo na recepção. Assim, quanto me-

nos erros gramaticais, ortográficos, de pontuação, disposição na página etc., fossem identificados, mais adequada seria a produção escrita (critério da correção lingüística). Quanto menos dependente dos contextos de produção, mais adequado o texto (critério da clareza). Da mesma forma, quanto mais próxima dos sentidos convencionais ou socialmente valorizados, mais adequada a leitura.

Assim, num texto como este, por exemplo,

Ilmo Sr J. P., *Dignissimo* Prefeito desta Cidade.

Venho através desta *desferir* votos de agradecimento pelo que *tens* feito à mim, e a outros cidadãos *cosmopolense*; principalmente os beneficiados pelo projeto “Chico Mendes”.

Através *deste* projeto foi que realizei o sonho de ter uma casa própria, casa esta, situada na Quadra C Lote 08 Jd Chico Mendes. *Este* projeto é a demonstração de um político voltado para os *interesse* dos menos favorecidos.

(...)

Obrigado

Estes são os sinceros agradecimentos do Guarda Municipal A. S. de O.

[assinatura ilegível]

nossa atenção estaria voltada sobretudo para os erros assinalados em itálico. Na ordem: falta de acentuação, inadequação lexical, uso indevido do pronome, falta de concordância do adjetivo, uso indevido do demonstrativo “este”, falta de concordância do substantivo e inadequação da forma de fechamento.

Mas com a preocupação crescente com os contextos de produção e de recepção, passamos a incluir uma dimensão sócio-pragmática à idéia de adequação. Assim, além dos padrões formais de construção da frase e do texto, passaram a ser também consideradas como determinantes as funções comunicativas do que estava sendo produzido (interlocutor projetado, situação de comunicação e objetivos). Na recepção, as tipologias textuais e os contextos de produção passaram a informar a leitura “adequada” (quem está falando, com quem, em que situação ou veículo e com que objetivos). Tanto na produção quanto na recepção, passaram a ser considerados os graus de proximidade e, conseqüentemente, de formalidade entre os interlocutores, por um lado, e, por outro, os padrões locais de comunicação, as modalidades e as variedades lingüísticas presentes.

Assim, no exemplo dado, nossa atenção estaria voltada também para o fato de se tratar de um texto do gênero carta formal de agradecimento. Essa carta foi de fato endereçada ao prefeito de uma cidade do interior paulista por um guarda municipal beneficiado por um projeto municipal de construção de casas populares. O fato de se tratar, portanto, de uma carta de um cidadão a uma autoridade nos faria observar dois aspectos não salientes na análise anterior. Por um lado, o caráter formulaico e solene de expressões como formas de tratamento típicas da

escrita burocrática e cerimoniosa – “Ilmo Sr”; “Dignissimo Prefeito”; “Venho através desta” – e da escrita estereotipada de mensagens curtas de apresentação e agradecimento de votos – “Estes são os sinceros agradecimentos do (...)”, e de notação de endereços – “Quadra C Lote 08 Jd Chico Mendes”. Por outro lado, o uso concomitante de formas mais freqüentes na escrita informal das cartas pessoais – uso do pronome “tu”; uso do termo “obrigado” como fechamento do texto. Essa mistura de referências ou modelos apontaria para as dificuldades do escrevente, no caso as dificuldades do guarda municipal, no manejo da língua adequada para uma interlocução desse tipo. Nesse sentido, esse seria, finalmente, o grande problema a ser detectado, uma vez que todos os demais, já apontados pelo critério da correção lingüística, seriam causados por ele.

Mais recentemente, com a noção de letramento, veio a preocupação com as práticas sociais nas quais estão inseridos os usos de materiais escritos. Assim, além da dimensão sócio-pragmática, passamos a incluir também uma dimensão político-ideológica à idéia de adequação, uma vez que as práticas sociais são múltiplas e heterogêneas, isto é, não são sempre as mesmas quando variam os contextos, e estão sujeitas a hierarquizações em função das chamadas práticas de prestígio ou práticas hegemônicas. Portanto, além dos padrões locais de comunicação, das modalidades de uso e das variedades da língua, passaram a nos interessar também as ideologias lingüísticas, as crenças e os valores associados à cultura escrita, os quais sustentam as práticas e discursos hegemônicos sobre a língua de modo geral, não só sobre a escrita. Passaram a nos interessar também as estruturas de poder e os modos de organização social enquanto fatores que constituem a interlocução mediada pela escrita.

Voltando mais uma vez à carta do guarda municipal ao prefeito, nos interessaria também observar que, se, por um lado, esse modo de construir o texto aponta para deficiências atribuíveis ao grau de escolarização do remetente e, sobretudo, para sua posição periférica nas redes letradas de comunicação social, por outro, também aponta para um sujeito ativamente empenhado não só em se fazer ouvir, mas também em legitimar sua voz através do uso estratégico de recursos indexicalizados, ou seja, de fragmentos lingüísticos que sinalizam sua condição de membro, isto é, de não excluído dessas mesmas redes letradas de prestígio.

Reconstituindo, pois, rapidamente esse movimento de redirecionamento do foco de investigação da adequação nos usos da língua, verifica-se uma passagem do foco inicial no lingüístico propriamente dito, isto é, nas formas lingüísticas e suas articulações, para o foco no(s) modo(s) de funcionamento dessas formas tendo em vista uma série de fatores não estritamente lingüísticos, mas também discursivos, socioculturais, políticos, ideológicos etc.

INTERESSE DO FOCO NO(S) MODO(S) DE FUNCIONAMENTO DAS FORMAS LINGÜÍSTICAS PARA O ENSINO E PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O foco nas formas lingüísticas e suas articulações em sintagmas, frases e textos, seja através da gramática, da lingüística da frase ou da lingüística do texto, tende a equacionar a questão da adequação no uso da escrita e dos materiais escritos em função de um padrão tomado como referência. Assim, o critério da correção lingüística tem como referência a chamada língua padrão, ou padrão culto da língua, e o critério da clareza tem como padrão de referência a linguagem dita objetiva, inspirada dos usos científicos. Desse modo, tornam-se importantes as descrições de um padrão culto escrito e também de um padrão oral culto. Em contexto de ensino, essas descrições tendem a funcionar mais como prescrições sobre como devem ser as formas e os usos para serem consideradas inequivocamente como adequados. A questão da variação na língua dos grupos dominantes, sempre levantada pela lingüística e desprezada pela gramática, é tida como um complicador até certo ponto desnecessário: sempre há uma forma ou um modo de dizer/escrever/ler que é tido, visto, como mais adequado, ou mais correto, que todos os demais. A tendência, nesse caso, é desfocar a diversidade dos usos empíricos para focar a unidade de um padrão estabelecido por convenções institucionais, não só escolares (pela burocracia de Estado, pela mídia, pelas academias científicas e literárias, por exemplo).

Em contraste, o foco no(s) modo(s) de funcionamento das formas lingüísticas, que considera uma série de fatores não estritamente lingüísticos, tende a manter o complicador da variação lingüística, entendida em sentido amplo, ou seja, variação nas formas, usos e parâmetros de avaliação da língua nacional. Tende também a equacionar a questão da adequação no uso da escrita e dos materiais escritos em função de fronteiras sócio-ideológicas e de posições do falante/escrivente/leitor no campo social hierarquizado. Desse modo, o que se pode verificar é que uma mesma produção pode gerar diferentes efeitos de sentido e diferentes avaliações, em função do interlocutor e da situação, o que faz com que todo e qualquer parâmetro estritamente lingüístico, cultural ou político-ideológico não se sustente em todo e qualquer contexto, em toda e qualquer situação, mesmo os legitimados pela escola e outras agências (a esse respeito, ver também SIGNORINI, 2002).

A tendência nesse caso é, pois, ir na direção inversa da que foi descrita anteriormente: a tendência nesse caso é focar a diversidade das formas e dos usos empíricos da língua falada e escrita em seus embates com a imposição de um padrão unificado por convenções institucionais. Isso significa focar não só as diferenças em relação a esse padrão, mas, sobretudo, os modos como vão se transfor-

mando as fronteiras e as interfaces entre uma coisa e outra. Isso porque, na realidade empírica observada, as fronteiras não são estáveis e nem inequívocas e muitas são as zonas de interface e de contaminação recíproca (SIGNORINI, 2002), como no exemplo da carta endereçada ao prefeito pelo guarda municipal.

O grande interesse, a meu ver, desse enfoque para o ensino e a formação do professor está justamente em fazer valer no aqui e agora da comunicação social o princípio democrático da igualdade intelectual entre falantes de uma língua, de que fala Rancière (1987), e em olhar para as zonas de fronteira e de interface tanto como espaços de circulação dos saberes ou discursos sobre a língua que estão atuando na sociedade num dado tempo e lugar, quanto como espaços onde se dão as transformações desses saberes, desses discursos. Tais mudanças se verificam tanto em função das mudanças nas posições assumidas pelo falante/escritor/leitor, quanto em função do confronto, nem sempre puramente teórico ou metodológico, mas também político-ideológico entre todos esses saberes, ou discursos, sobre o que é racional, adequado, correto, bom e bonito no uso da língua falada e escrita.

Na diversidade desses saberes, desses discursos sobre a língua, estão atuando evidentemente não só os saberes eruditos, letrados, tanto teóricos quanto práticos, legitimados e perpetuados pelas instituições e grupos socioculturais de maior prestígio na sociedade, mas também os saberes teóricos e práticos de grupos profissionais não eruditos, dos grupos socioculturais periféricos e do senso comum. Nesse sentido é que se pode dizer que, na escrita do guarda municipal, não estão só presentes as práticas da escrita burocrática e cerimoniosa, mas também as da escrita formulaica e solene das saudações e agradecimentos encontrados em cartões impressos e em discursos de autoridades, além das práticas da escrita informal encontrada em cartas e comunicações pessoais.

POLARIZAÇÃO DIGLÓSSICA E PRODUÇÃO DE ESTADOS DE AFASIA ENTRE FALANTES POUCO LETRADOS

No caso específico do ensino fundamental e da formação do professor, uma zona de fronteira e de interface de grande relevância e visibilidade é a da oralidade/escrita, não só porque o aprendiz já funciona plenamente no campo da oralidade e apenas precariamente, ou lacunarmente, no campo da escrita, como também porque há uma polarização diglósica produzida sistematicamente pelos discursos letrados, inclusive os acadêmicos e escolares, que tende a descaracterizar o campo das interseções entre práticas orais e práticas escritas como uma zona de fronteira e ao mesmo tempo de interface, onde operam os processos de

transformação do sujeito aprendiz e de sua língua (a esse respeito, ver também SIGNORINI, 2001).

Por polarização diglössica estou entendendo a contraposição entre língua oral e língua escrita como dois pólos que se excluem. Mesmo nos modelos que prevêem uma linha contínua entre esses dois pólos e trabalha com escalas que vão do mais ou menos oral para o mais ou menos escrito (MARCUSCHI, 2002), a lógica diglössica da parametrização dos usos da língua pela escrita está presente: quanto mais próxima da escrita estiver a oralidade, mais próxima estará da chamada língua padrão, ou língua culta e, conseqüentemente, menos sujeita à variação; quanto mais afastada da escrita estiver a oralidade, mais sujeita à variação e, conseqüentemente, mais afastada da língua culta ou padrão. Seguindo a mesma lógica, quanto mais próxima da fala estiver a escrita, mais afastada estará da língua culta ou padrão e, conseqüentemente, mais sujeita à variação; quanto mais afastada da fala estiver a escrita, menos sujeita à variação e, conseqüentemente, mais próxima do padrão.

Observar melhor como funciona essa lógica nas práticas de ensino/aprendizagem é crucial para se compreender porque ela acaba produzindo o que se costuma chamar “mentalidade diglössica” (JAFFE, 1999), inclusive no aprendiz. Isso porque, ao trabalhar com a idéia de uma fronteira clara e distinta, isto é, sempre visível, entre oralidade e escrita nos usos da língua, dificulta-se, quando não se impede, que o falante das variedades não parametrizadas pela escrita, como é o caso de grande parte da clientela do ensino fundamental, seja colocado desde o início na condição de falante competente de uma língua, no sentido dado a essa expressão pela tradição lingüística e antropológica.

Na verdade, a mentalidade diglössica exclui justamente toda igualdade de condições que possa existir basicamente entre falantes de uma mesma língua, enquanto falantes nativos, no sentido de autorizados, daquela língua e transfere para a língua padrão, portanto para a língua parametrizada pela escrita e unificada pelas convenções institucionais, o papel de instaurar a igualdade de condições entre os falantes da língua. Esse modo de equacionar o problema propriamente político da heterogeneidade das formas hieraquizadas nos usos da língua é tributário de um projeto emancipatório, herdado do Iluminismo, de universalização do saber (esclarecer o ignorante) e articulado aos princípios do liberalismo democrático (formar o cidadão esclarecido e participativo), através do modelo da escola republicana, isto é, leiga e voltada para a construção do que é comum e compartilhado na fala/escrita dos cidadãos (aquisição dos padrões de prestígio), em detrimento das heterogeneidades constitutivas da língua falada pelo conjunto dos falantes da língua nacional (SIGNORINI, 1994a). Segundo esse modelo, a igualdade das condições entre falantes de uma mesma língua é o objetivo a ser alcançado através da escolarização/universalização dos saberes sobre a língua.

Mas, ao trabalhar com a desigualdade de condições dos falantes como ponto de partida do processo de letramento, a mentalidade diglósica acaba reservando aos aprendizes da escrita a condição de afásicos em diferentes graus (SIGNORINI, 1994b; KLEIMAN & SIGNORINI, 2000), ou seja, a condição daqueles que têm o que dizer, mas não têm como, daqueles que têm o pensamento, a experiência, como bem explicita um adulto de um curso supletivo, mas não têm as palavras certas, as palavras “profundas”. E na condição de afásico, o aprendiz geralmente opta por uma das duas saídas que vimos observando em nossas pesquisas sobre letramento e alfabetização de grupos periféricos: ou ele assume a lógica diglósica da necessidade de eliminar da escrita toda interferência do oral ou contaminação pela sua própria fala (SIGNORINI, 1999), ou ele se cala, fica mudo, faz qualquer coisa para não expor a si e a sua língua, isto é, seus modos de dizer, mas também de raciocinar, de agir, de avaliar (SIGNORINI & DIAS, 2000).

Quando ele assume a lógica diglósica, a tendência é recortar e reproduzir fragmentos extraídos dos modelos institucionais mais fortemente associados com fórmulas de sucesso na comunicação na esfera pública, ou extraídos dos padrões escolares de modelização da escrita e da leitura. Os recortes vão desde itens lexicais às chamadas “máscaras” textuais, passando por recortes de expressões, frases e parágrafos. Variam o tamanho e o grau de articulação desses blocos não analisados na escrita e também na fala do aprendiz, variando também os efeitos de sentido daí advindos.

Se forem visíveis para o interlocutor as fraturas entre os blocos ou qualquer outro tipo de descontrole na organização e articulação das formas, ao mesmo tempo em que o sujeito estará escrevendo/falando segundo modelos reconhecidamente testados e aprovados, estará também sinalizando diferentes graus de inabilidade, de incompetência na tarefa de escrever/falar adequadamente, como foi verificado para o guarda municipal já mencionado. Nesse caso lhe seria atribuída a condição de precariamente esclarecido (ou não mais totalmente ignorante em matéria de língua) e, em função disso, ainda não incluído no rol dos que conquistaram a igualdade de condições enquanto falantes competentes, cidadãos autônomos etc. (também verificado entre vereadores nordestinos pouco escolarizados, cf. SIGNORINI, 1998).

Mas se forem invisíveis para o interlocutor as tais fraturas e descontroles, estará certamente atingindo dois objetivos concomitantes: estará sendo visto como conhecedor da escrita descontaminada da fala e, ao mesmo tempo, como hábil e competente no manejo da língua padrão e, em função disso, já incluído no rol dos que conquistaram a igualdade de condições enquanto falantes e cidadãos de qualidade (SIGNORINI, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mas a condição de afásico, mesmo quando resolvida de alguma forma pela técnica do recorta e cola, não tem se mostrado produtiva para clientelas vindas de grupos sociais periféricos, inclusive porque essa é uma técnica que exige treino sistemático, do tipo do que fazem os cursos de redação para o vestibular com suas fórmulas genéricas e adaptáveis a qualquer tema, a diferentes gêneros etc. Tais clientelas têm que cortar caminho, sendo que muitas começaram pelo meio, portanto nunca vão poder reproduzir o percurso dos que começaram mais cedo. E, o mais importante, querem ter voz e visibilidade nas práticas de leitura/escrita. Ou, pelo menos, nós acreditamos que queiram.

Isso significa que querem ir além da troca de fórmulas que funcionam até certo ponto, mas que podem desqualificá-los em contextos estratégicos ou muito assimétricos. Querem também ir além das fórmulas que funcionam muito bem em contextos estratégicos ou muito assimétricos, como em concursos, por exemplo, mas que obliteram por completo todas as marcas, as pegadas que remetem a um falante/escrevente sociohistoricamente situado, ou seja, não genérico, não desencarnado, como o autor projetado pela colagem perfeita de frases feitas de muitas das redações nota dez dos concursos vestibulares. Mas para isso, teríamos que deslocá-los dessa condição de afásicos, investindo mais sistematicamente nas zonas de fronteira e de interface entre variantes e modalidades de uso da língua.

Isso significa, na prática, trabalhar com alternativas de leitura/escrita que não reproduzam a lógica diglósica de dicotomias estanques do tipo: ou é padrão ou não padrão, culto ou inculto, letrado ou não letrado, oral ou escrito, formal ou informal etc. A observação das práticas reais e das formas em circulação, ou seja, a observação dos usos contextualizados, mostra como são de fato movediços os limites assim traçados e frágeis as relações de oposição assim demarcadas. Quando, por exemplo, nós acadêmicos escrevemos numa mensagem eletrônica algo como: “lhe devolvo o livro amanhã”, ao invés de “devolvo-lhe o livro amanhã”, ou ainda, porque não, “devolver-lhe-ei o livro amanhã”, estamos atuando numa zona de interface entre práticas orais e escritas que nos são familiares. Caso apresentássemos aos nossos aprendizes, diferentemente posicionados no campo social e diferentemente familiarizados com o gênero mensagem eletrônica, seria no mínimo injusto se apresentássemos como únicas alternativas adequadas, no sentido de inequivocamente corretas, as formas da escrita padrão “devolvo-lhe”/“devolver-lhe-ei”. Injusto porque não lhes daria a chance de sair, mesmo que precariamente, do estado de afasia em que se encontram.

Abstract

In Brazil, mother tongue teaching is affiliated with the Enlightenment project of emancipation through knowledge dissemination, and with the liberal democratic principles for the citizenship education. From the linguistic point of view, those principles had been implemented in the republican model of schooling by the construction and imposition of a linguistic norm, based on writing, as a common language for communication between citizens, that is to say, as a horizon of equality between unequal subjects. However, for the peripheral sociocultural population, this model produces exclusion by promoting a diglossic polarization and a kind of aphasic condition that undermines emancipatory access to literacy and knowledge. The aim of this paper is to argue that the rationale of this model of linguistic education must change in order to empower excluded people.

Key words: Literacy; Mother tongue teaching; Empowering teaching; Linguistic education.

Referências

- JAFFE, A. **Ideologies in action**: language politics on Corsica. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1999.
- MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 23-50.
- RANCIÈRE, J. **Le maître ignorant**. Paris: Fayard, 1987.
- SIGNORINI, I. Esclarecer o ignorante: a concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita. **The Specialist**, n. 1 e 2, v. 15, p. 163-171, 1994a.
- SIGNORINI, I. A letra dá vida mas também pode matá: os “sem leitura” diante da escrita. **Leitura: teoria & prática**, n. 24, v. 13, p. 20-27, 1994b.
- SIGNORINI, I. (Des) construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 139-171.
- SIGNORINI, I. O oral na escrita de sujeitos não ou pouco escolarizados. **Leitura: teoria & prática**, n. 18, v. 34, p. 5-12, 1999.
- SIGNORINI, I. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 97-134.
- SIGNORINI, I. Por uma teoria da desregulamentação lingüística. In: BAGNO, Marcos (Org.). **A lingüística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 93-125.
- SIGNORINI, I.; DIAS, R. “Até agora, só ferrada, cara!”: o cognitivo, o afetivo e o motivacional na alfabetização de jovens. In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Org.). **O ensino e a formação do professor**. Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. p. 75-102.
- KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. **O ensino e a formação do professor**. Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.