

PAULO FREIRE E OS ESTUDOS CRÍTICOS DO LETRAMENTO: O SULEAR E A RELAÇÃO NORTE-SUL

Marcos Baltar – UFSC¹
Charlene Bezerra – UFSC²

RESUMO: Este artigo pretende discutir em que medida a obra de Paulo Freire influenciou o campo denominado de letramento crítico. Paulo Freire é autor citado nos principais textos de Maclaren (1988), Street (1984), Gee (1994), Bartlett (2007), entre outros pesquisadores, considerados como fundadores desse campo de estudos. O diálogo desses autores com os textos seminais de Freire (1981; 1987), notadamente, chancela o que estamos afirmando sobre a influência decisiva do educador brasileiro para a construção dos pilares do arcabouço teórico-metodológico dos estudos do letramento no Brasil, no hemisfério norte, com suas reverberações na América latina e na África. Ao longo do artigo buscamos explicitar de que modo o revozeamento das ideias freireanas foi ponto de partida para o surgimento de diferentes conceitos de base do campo, tais como, por exemplo, os modelos de letramento de Street (1984), bem como a concepção de letramento crítico de Gee (1994). A percepção desses entrecruzamentos de vozes nos possibilita entender a ampla e decisiva contribuição de Paulo Freire no tocante à orientação do pensamento hodierno sobre práticas de leitura e usos sociais da escrita, as quais pautam as práticas educativas orientadas para a emancipação e o empoderamento dos sujeitos envolvidos nas atividades sociais contemporâneas mediadas pela linguagem.

PALAVRAS CHAVE: Letramento crítico, Paulo Freire, Hemisférios Norte/Sul

ABSTRACT: This paper intend to discuss how Paulo Freire influenced the area called critical literacy. Paulo Freire is a mentioned author in the main texts of Maclaren (1988), Street (1984), Gee (1994), Bartlett (2007), among other researchers, considered as the founders of this area of study. The dialogue with these seminal authors of Freire's work (1981; 1987), perceptibly seal what we are saying about the decisive influence of the Brazilian educator for the construction of the pillars of theoretical and methodological framework of the literacy study in Brazil, in the northern hemisphere with its reverberations in Latin America and Africa. Along the article we tried to explain how the freireanas revoicing ideas was the starting point for the emergence of different basic concepts of the area, such as, for example, models of literacy Street (1984), as well as the design of Critical Literacy Gee (1994). The perception of these intersections of voices allows us to understand the broad and decisive contribution of Paulo Freire with respect to the orientation of today's thought on reading practices and social uses of writing, which guided the educational practices oriented towards the emancipation and empowerment of persons involved in contemporary social activities mediated by language.

KEYWORDS: Critical Literacy, Paulo Freire, Hemispheres North / South

¹ Professor do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: baltar@cpovo.net

² Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: charlenecazumba@gmail.com

Introdução

Não é nosso intuito nesse artigo resenhar sistematicamente as obras de Paulo Freire, tão pouco categorizar ou classificar conceitos deveras problematizados por ele, tais como: consciência, alfabetização, opressor e oprimido, ingenuidade, astúcia, entre outros. Dispomo-nos a verificar em que medida o arcabouço teórico freireano nos possibilita apreender aspectos originários das discussões acerca dos letramentos, em especial a temática da leitura – entusiasticamente discutida por esse autor – , uma vez que em seus estudos Freire sempre demonstrou preocupação em relação à aprendizagem de leitura e escrita em contextos marginalizados, pautado na ênfase da educação para a diferença.

Para discorrer sobre a obra de Paulo Freire, é necessário, antes de tudo, compreender o contexto histórico da produção de seus escritos, cujo cenário inicial foi o período da ditadura militar, como posto por Pelandré (2002):

Após o golpe militar de 1964, sob acusação de que seu método era de doutrina marxista, o educador sofreu perseguições políticas que o levaram a deixar o Brasil. Fora do país, firmou-se como pensador, educador e escritor. Por isso que o método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato: “simplesmente coloca o sujeito em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra” (PELANDRÉ, 2002, p.43).

Este autor produziu um saber sobre educação popular, por meio de um pensamento crítico, dialético, sem receitas. Seus postulados atuam na contramão das práticas dominantes, da ideologia neoliberal – razão pela qual seu pensamento não é reconhecido em certas conjunturas políticas e econômicas (PELANDRÉ, 2002).

Freire (2006) apregoa que o ponto de partida para uma análise o tanto quanto possível sistemática da conscientização deve ser uma compreensão crítica. Disso apreendemos que a escolha da palavra *crítica* em sua obra não representa uma mera classificação; ao contrário, o termo carrega conotações ideológicas e políticas, demarcando o território teórico no qual o autor se assentou, desmitificando o caráter necessariamente “neutro” de determinadas posturas intelectuais.

Para o autor, “somente homens e mulheres como seres ‘abertos’ são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora” (FREIRE, 1981, p.77). Essa asserção evidencia o caráter libertário da obra freireana, bem como, respalda nossa compreensão de que os atos de ler e escrever vão além das palavras. Nesse sentido, tornar um sujeito consciente é muito mais que alfabetizá-lo e vai muito além de moldá-lo ‘decodificador’ de um sistema alfabético. Para o autor

A leitura mais crítica da realidade dá-se num processo de alfabetização ou não associada, sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, e pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamou de ação contra hegemônica. Por isso que ler implica esforços no sentido de uma correta compreensão do que é a palavra escrita, a linguagem, as suas relações com o contexto de quem fala e de quem lê e escreve, compreensão, portanto da relação entre ‘leitura’ do mundo e leitura da palavra (FREIRE, 2008, p.21).

A citação acima elucida que o ato de ler não deve ser entendido como mera decodificação, mas, além disso, ler implica entender também o contexto que cria e sustenta os significados da leitura do mundo. Muitos autores do campo do letramento associam-se à concepção do ato de ler de Freire. O linguista norte-americano James Paul Gee (GEE, 1994), por exemplo, também considera a leitura como um processo que deve emergir da cultura e assevera que as crianças que são submetidas ao processo de leitura para compreender o mundo, na perspectiva cultural podem ter mais êxito na escola, diferentemente daquelas que são submetidas ao ensino da leitura restrito ao contexto escolar, dentro de uma perspectiva instrucional [domesticadora].

Na obra *Ação Cultural para Liberdade e outros escritos*, ao tratar de sentidos de leitura para trabalhadores camponeses em contextos de assentamentos da Reforma Agrária, no Chile, Freire (1981) denuncia que uma educação como prática “domesticadora” não dá importância para o fato dos educadores estarem conscientes de sua realidade ou não, pois tem como conotação central a dimensão manipuladora nas relações, seja do ponto de vista do opressor ou oprimido. Nesse sentido, Freire (1987) defende que existe uma luta, cujo sentido se dá quando os oprimidos buscam recuperar sua dignidade/humanidade e, nesse processo, encontram uma forma de criá-la:

[...] não se sentem idealistamente opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores falsamente generosos têm necessidade, para que a sua ‘generosidade’ continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça (FREIRE, 1987, p. 30-31).

A relação posta na citação é semelhante a que ocorre na luta por Reforma Agrária no Brasil: de um lado aqueles que querem e dependem de um chão para sua sobrevivência e existência, de outro, os que também precisam de terras e mais terras, mas com a finalidade de manter suas posições dentro da lógica capitalista do “direito à propriedade”, para seguir ordenando e deliberando modos de vida.

Ou seja, são dois grupos opostos, que assumem, em algum momento, identidades de opressores e oprimidos.

É importante ressaltar que ao discorrer sobre oprimido e opressor não se estabelece pontos dicotômicos, como sendo concepções prontas e acabadas. Nota-se que a relação entre opressor ou oprimido é bem complexa, haja vista que se sustenta em situações e condições forjadas pelo sistema de forças, com opções políticas e ideológicas de agir no mundo e sobre o mundo. Nesse quadro, a decisão não é neutra, tampouco simples é a escolha de permanecer no mundo como oprimido (FREIRE, 1987). Desta forma, os sujeitos, como seres passivos, dentro de seu marco cultural de referência, muitas vezes enxergam práticas de linguagem como se fossem separadas da vida. Como se agir pela linguagem fosse possível sem o entorno da realidade.

O Ato de Ler em Freire: questões para o debate

Segundo Freire (1981), uma prática educacional em que as estruturas sociais nunca são discutidas como um problema a ser desnudado – pelo contrário, são mitologizadas por diferentes formas de ação que reforçam a “consciência falsa” dos alfabetizandos – não se configura em uma prática libertária de educar, mas sim uma prática de alfabetização domesticadora. Em função disso, fazendo a crítica a essa prática, não importa se o professor atua no nível fundamental, médio ou superior ou se trabalha no setor que norteia [suleia] e elabora as políticas linguísticas públicas (seja para reafirmar a já existente, de que o Brasil é monolíngue, seja para contrapor, enfrentar e desafiar outra proposta política), é fundamental que as práticas educativas estejam enraizadas em uma posição política consciente.

Tal constatação demonstra a impossibilidade de uma educação “neutra”. O fato de não ser neutra é o que caracteriza a educação de caráter libertador. Nesse contexto, o educador convida os educandos a conhecer, a desvelar a realidade, de modo crítico.

Segundo Freire (1987), a educação domesticadora age na perspectiva da

[...] necessária dicotomia entre os que manipulam e os que são manipulados e já na educação para a libertação não existem – ou ao menos não deveria haver – sujeitos que libertam e objetos que são libertados. Por isto, a educação para a domesticação é um ato de transferência de “conhecimento”, enquanto a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade. Desta forma, o processo de alfabetização, visto de um ponto de vista libertador é um ato de conhecimento: um ato criador em que os alfabetizandos exercem o papel de sujeitos cognoscentes, tanto quanto os educadores. Obviamente, então, os alfabetizandos não são vistos como “vasilhas vazias”, meros recipientes das palavras do educador, ou seja: a educação bancária (FREIRE, 1987, p.105)

Essa elaboração vai ao encontro do que Street (1984) escreveu sobre modelos autônomo e ideológico de letramento.

Em síntese, o modelo de letramento autônomo assemelha-se ao que Freire (1981) chamou de educação bancária e ocorre principalmente na esfera escolar, tratando-se de atividades com a leitura e a produção de textos escritos descontextualizadas, consideradas blocos completos em si mesmo, objetos de ensino padronizados, prevalecendo a lógica dos conteúdos. São práticas sem conexão com os contextos de produção de linguagem – sem história – sem conflito, orientada para a aquisição da norma padrão culta ou cultuada da língua, objetivando o desenvolvimento de competências cognitivas individuais, e não os processos interativos que ocorrem via linguagem, marginalizando ou apagando a historicidade de pessoas que não têm “acesso” à língua dominante, não levando em consideração fatores e contextos político-ideológicos e socioeconômicos que envolvem os usos sociais efetivos da escrita nas sociedades contemporâneas. O modelo autônomo de letramento compreende os educandos [não importando a idade ou classe social] como pessoas alijadas dos processos sócio-históricos conflituosos e das lutas transformadoras e os considera como meros receptáculos de saberes transmitidos pelos professores, para reproduzirem sem consciência crítica.

O modelo de letramento ideológico leva em consideração o processo histórico, conflituoso, as relações sociopolíticas de poder na sociedade para distribuição dos bens culturais e econômicos. Nessa concepção, as práticas de letramento se dão na e dependem da estrutura social, interpelada pelas ideologias. Assim, as práticas sociais, num viés analítico-crítico, estão abertas à investigação sobre sua natureza em termos de hegemonia de cultura, de poder, das relações sociais e das ideologias dos discursos contemporâneos. É preciso ratificar a importância do modelo ideológico, levando em consideração que a aparente neutralidade das práticas de alfabetização – letramento, entronizadas, principalmente pelas agências de letramento tradicionais – escola e universidade - deve ser substituída por uma visão que contemple a compreensão de que a participação consciente em práticas de letramento situadas pode promover a distribuição de poder na sociedade.

A educação bancária [modelo autônomo de Street] foi combatida com muita ênfase por Freire (1987). Em lugar de assim serem considerados “bancos a receber”, os educandos são convidados a não apenas aprender a ler histórias alienadas, mas em fazer história e por ela serem feitos. Sobre questões de alfabetização e do ato de ler, o autor destacou o problema da “alfabetização” política. Nessa orientação, o ponto de partida para o educador crítico deveria ser a análise do que é o “analfabeto” político [é preciso pensar hoje também no analfabeto midiático], ou ainda: o analfabeto funcional que a literatura acerca dos estudos do alfabetismo e do letramento enuncia. Se, do ponto de vista linguístico, o analfabeto é aquele que não sabe ler e escrever – ou seja, aquele que não conhece o alfabeto –, o

[...] ‘analfabeto’ político – não importa se sabe ler e escrever – é aquele que tem uma percepção ingênua mágica da realidade, ao alfabetizar-se politicamente, tal percepção cede lugar a uma visão objetiva, e deste aprofundamento resulta a tomada de consciência da realidade social (FREIRE, 1987, p.74).

Freire ilustra que um sujeito, mesmo alfabetizado, conhecedor do alfabeto, ainda assim, se não age criticamente na sua realidade é um analfabeto político. Nessa perspectiva, ao sujeito não é possível fugir da realidade em que atua, sem assumir, criticamente, sua presença nela.

Mas, observa-se nesse caso, que mesmo um cientista, por exemplo, sendo instruído e tendo escolaridade, pode constituir-se um analfabeto político – sobretudo quando tenta “esconder-se” no que considera a neutralidade de sua atividade científica, indiferente ao uso que se faça de seus achados, desinteressado em sequer pensar a serviço de quem trabalha. Quase sempre, ao ser indagado sobre isto, responde vagamente que está a serviço dos interesses da humanidade (FREIRE, 1981, p.106).

Nesse sentido uma abordagem crítica do letramento exige a elaboração de políticas de alfabetização criativas, emancipatórias, transformadoras, que refutem a concepção “mágica” da cultura letrada, sustentada pelo mito da sociedade grafocêntrica como modelo de desenvolvimento social desejado, em que a alfabetização funciona como um projeto civilizatório salvacionista de povos marginalizados, sendo a escola a única agência social capaz de executar.

Nesse quadro, convém registrar a existência de uma compreensão de analfabetismo, que o encara como uma “erva daninha”, “enfermidade”, “chaga” em contrapartida com “erradicação do analfabetismo”, “cura”, entre outros termos conhecidos e divulgados nas políticas educacionais, cujo alvo é a alfabetização, mais especificamente: ensinar a ler e escrever. Não é estranho, porém, quando a condição de ser analfabeto torna-se indisposição, constrangimento ou vergonha, pois nenhum ser humano opta por estar “doente”. Portanto a doença requer “tratamento (as políticas, os planos governamentais de alfabetização) e obviamente a ‘cura’ (o ato de aprender ler e escrever) é materializado, às vezes, na grandiosidade de assinar apenas o nome” (FREIRE, 1981, p. 15).

Seguindo esse raciocínio, embora os livros didáticos de hoje sejam mais criteriosos ao abrigar situações de escrita mais coerentes com práticas reais de uso, vale lembrar que muitas vezes os educandos em processo de alfabetização/letramento são submetidos a exercícios de leitura que contribuem pouco para sua consciência crítica e que exigiriam de educadores a problematização de certos conteúdos, como por exemplo, anuncia Freire: “A asa é da ave”; “Eva viu a uva”; “João já sabe ler, agora vai conseguir um emprego” (FREIRE, 1981, p.15). Anunciar que apropriação da leitura e da escrita são equivalentes na mesma proporção, para ter sucesso na vida, bem como mobilidade social, é no mínimo uma postura ingênua, como destacou o autor.

Na sociedade letrada, nem sempre aprender a ler e a escrever resultará em mobilidade social imediata, e será trampolim para acesso a status e bens materiais, bem como promoverá inserção em

práticas privilegiadas socialmente (STREET, 2003). A relação entre a concepção de alfabetização de Freire (1987; 1981) e de letramento de Street (1984; 2003) é bem evidente. Os autores ressaltam que o ato de Ler é muito mais do que domínio de técnicas. As aproximações são ainda mais evidentes no que diz respeito às concepções de educação domesticadora *versus* educação emancipadora e letramento autônomo *versus* ideológico. Ambos entendem que o acesso à cultura escrita via processo da leitura não pode ocorrer dissociado da cultura e da realidade concreta dos envolvidos. “Tão importante quanto escrever e ler que ‘Eva viu a uva’ é (des)construir e (re)criar a leitura da realidade (FREIRE, 1981, p.17), descobrir-se questionador da própria vida, problematizar os significados de quem planta e lucra com a uva, refletir sobre quem tem acesso, consome naturalmente a uva, são processos importantes e necessários na produção de sentidos durante o ato de ler o referido enunciado.

Assim também se dá o ato de alfabetizar criticamente: fundado em uma prática social que associe a aprendizagem da leitura e escrita – como ato criador – ao exercício da compreensão crítica daquela prática, sem criar, contudo, a ilusão de tratar-se de uma alavanca definitiva para a libertação, mas compreender que a leitura enquanto ato criador pode contribuir expressivamente para esse processo. .

O Ato de Educar na perspectiva Freireana é um ato dialético e dialógico

Para Freire (1996), o ato de educar se configura em um movimento dialético, que requer do homem uma condição própria, pois se expressa na instância crítica da consciência humana, ou seja, o desafio de fazer o mundo mais humanizado implica a transcendência da condição humana. Esse é o papel da *conscientização*, cujo processo de formação só pode ser construído pela escola caso esta compreenda a educação como uma atividade planejada, intencionalmente orientada para o desenvolvimento coletivo de novos níveis de consciência, assegurando a dialeticidade e coerência entre discurso-prática e reflexão-ação, visto que as práticas pedagógicas não se resumem a alunos e professores.

Nesse sentido, é preciso pensar o ensino como um projeto social. Assim, sabendo de sua capacidade de intervir na realidade por meio da prática, o ser humano não se torna mero receptor de informações, tendo em vista que o modo como Freire apreende o ensino não é desvinculado da esfera política, como bem confirma o trecho abaixo.

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, de narrar, de transferir ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do

ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscente, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, diante de um contexto político indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscente, em torno do mesmo objeto cognoscível com toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto que a educação é o meio mais eficaz a tal transformação. Insisto ainda na atualização, na verdade enquanto aprofundamento da “prise de conscience” do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana... Para enfim ocorrer uma transformação social (FREIRE, 1987, p.68).

Tais apontamentos indiciam que a sensibilidade de perceber a educação como distante de um aspecto mecanicista - mas político – deve ser parte inerente ao processo de ensino-aprendizagem.

Nessa direção, Freire (1987) assumiu em seus escritos uma posição radicalmente comprometida com a realização de um humanismo libertador, dialógico, criativo e, acima de tudo, ético. Esta talvez tenha sido a bandeira que o autor tenha defendido com mais dedicação e que só poderá ser sustentada por meio de uma síntese integradora da multiplicidade dos povos em suas existencialidades concretas no mundo. A pedagogia do diálogo (crítica e esperançosa diante do ser humano), que articula propostas epistemológicas, política, antropológica e ética do profissional da educação, caracteriza-se pela busca de um sentido para a vida humana em sociedade nos tempos de hoje. Nesses termos, a/o educador/a supera e revisita conceitos de modernidade, na medida em que se questiona acerca do que realmente é dominar as técnicas da era moderna.

Pensar em Freire (1987) é pensar na sua originalidade e atualidade e isso talvez esteja na superação da ideia de modernidade para com as classes populares, pois o autor tenta rever e buscar construir, crítica e criativamente, novos elementos para conceber a vida humana em sociedade de modo radicalmente democrático e libertador. Ele é também original ao elaborar uma nova visão epistemológica, considerando a produção do conhecimento de forma dialógica, intersubjetiva, e dialeticamente aberta para o dinamismo da vida, para a diferença e para o inédito, além de inspirar profundas inovações na visão política e ética dos problemas que desafiam o mundo da educação atual, sendo de fato inspirador decisivo para os autores chave do campo dos estudos do letramento.

Afirmamos aqui que a palavra de Freire sempre buscou compreender e dissecar os efeitos dos letramentos vernaculares dos dominantes (BARTON, 1994) na formação da pessoa humana e com essa compreensão dar sentido ao ato de educar. Tais concepções nos levam a afirmar que Freire já discutia práticas de letramento, só não lhes atribuía tal nomenclatura.

Desde o começo, na prática democrática e crítica, leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de temas apenas ligados à experiência do educador. A sua leitura do real, contudo, não pode ser a repetição mecanicamente memorizada a nossa maneira de ler o real. Se assim

fosse, estaríamos caindo no mesmo autoritarismo tão constantemente criticado nos textos sobre educação (FREIRE, 2008, p.29).

Interliga-se a essa reflexão a compreensão de que: “Ademais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político” (FREIRE, 2008, p.30). Desse modo, o autor reafirma a necessidade de educadores e educandos se posicionarem criticamente ao vivenciarem a educação, superando as posturas “ingênuas” ou “astutas”, negando de vez a pretensa neutralidade da educação. Soares (2005) nos confirma, em seu artigo *Paulo Freire e a educação: muito mais que um método*, o aspecto político social que este já evidenciara em suas discussões acerca das práticas educativas.

Além do mais, cabe destacar que Paulo Freire há mais tempo já iniciara a discussão sobre letramento. E é por isso que assumimos aqui uma postura que considera Freire a fonte seminal dos estudos de Letramentos, embora tenha optado por usar termos como: pedagogia emancipatória, crítica, libertadora e empoderamento. Autores como Ferreiro (2003); Gadotti (2005), Geraldi (2010) e Baltar (2012) também corroboram para resguardarem a Freire a fonte originária acerca dos estudos de letramentos. Ferreiro (2003) acentua que não utiliza o termo letramento por acreditar que alfabetização, aos modos freireanos, já contemplaria esses estudos. Baltar (2012) assevera que:

No Brasil, desde a década de sessenta, temos notícia do trabalho criterioso de Paulo Freire, referenciado por Street (1984), Mc Laren (1987), Gee (1994), dentre muitos outros pesquisadores do campo do letramento, que propunha uma educação para a vida e para a liberdade, partindo de experiências individuais e coletivas no mundo, para a compreensão das palavras que leem o mundo (BALTAR, 2012, p. 308).

Soares (2005), em uma das suas primeiras obras sobre o tema, – amparada por suas escolhas epistemológicas e linhas teóricas – observou que não haveria a necessidade da escolha do termo Letramento, alegando que no Brasil a palavra Alfabetização já cumpria essa função, no entanto a autora assevera que em outras situações o uso do termo faz sentido. Baseada nesse raciocínio que a autora justifica o uso do termo na literatura brasileira. Destacamos a citação abaixo:

[...] anteriormente, nosso problema era apenas o do “estado ou condição de analfabeto”. A enorme dimensão deste problema não nos permitia perceber esta outra realidade: o “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”. Por isso, o termo **analfabetismo** nos bastava. Seu oposto – **alfabetismo** ou **letramento** – não nos era necessário. Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever: é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber *responder às exigências* de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo **letramento** (que, como já foi dito, vem-se tornando de uso corrente e em detrimento ao termo **alfabetismo**). (SOARES [2008/2005] p, 20).

A citação de Soares (2005) delinea bem as muitas controvérsias que circunda as discussões sobre letramento, e isso a nosso ver colabora para o caráter heterogêneo nesse campo da linguagem. Segundo Geraldi (2010), um vasto campo de pesquisa se abre não porque as questões não pudessem ser formuladas antes da emergência do conceito de letramento, mas porque o uso deste conceito deslocou outros que eram usados para tratar destes fenômenos, particularmente: ‘os usos sociais da escrita’; ‘a aquisição da língua escrita’; ‘o mundo da escrita’, dentre outros. Para o autor, sempre que “um novo e melhor instrumento é construído, outros instrumentos ou se tornam obsoletos e são descartados ou são re-configurados, reciclados, para servirem a outros objetivos” (GERALDI, 2010, p.4). Estamos certo, porém, que cada autor reflete e assume tais posicionamentos a partir de cada linha teórica que problematiza em seus estudos.

Resta-nos observar que quanto mais estudamos Paulo Freire, mais percebemos o quanto seu trabalho subsidiou os estudos do letramento. Em virtude disso, entendemos que as discussões em torno dessa nova terminologia (letramento) são releituras que muitos autores estrangeiros fizeram de Paulo Freire. Nessa perspectiva, é possível dizer que “Uma alfabetização meramente de domínio do código, a fim de instrumentalizar os indivíduos para absorver mecanismos de inserção no mercado de trabalho, ou seja, preparação para a manutenção da separação de classes” (FREIRE, 1987, p.45) é o que se configurou como Modelo Autônomo de Letramento – nos termos de Street (1984).

Assim, ao longo de nossas leituras da obra de Paulo Freire, verificamos uma importante relação entre os construtos basilares do ideário freireano e as concepções propostas pelas demais teorias do letramento. Referenciar esta percepção é reconhecer o imenso valor do legado teórico desse estudioso da educação brasileira. Negá-la, ou ainda, não citá-la – como bem visto em muitos trabalhos acadêmicos cujo foco é a discussão acerca do letramento – figura, a nossa ver, como uma tentativa de apagamento de parte relevante da história e práticas de linguagem de diversos grupos sociais do mundo que foram influenciados pelo pensamento freireano.

Os estudos de letramento no hemisfério Norte

Aqui apresentaremos algumas obras, cujos pilares estão ancorados nos estudos de Paulo Freire, algumas evidenciadas referencialmente, outras são similitudes por nós apreendidas.

Letramento é inicialmente algo que as pessoas fazem; isto é: uma atividade localizada no espaço entre o pensamento e o texto. Letramento não reside somente na cabeça das pessoas como algo fixo como habilidades a serem apreendidas e tampouco reside apenas no papel, capturado como texto para ser analisado. Muito nos interessa discutir o caráter central que a escrita tomou ou delegaram a ela, sobretudo por entender que as discussões acerca do letramento não residem somente na

centralidade do “impresso” e verificamos que este não pode residir mesmo, pois restringiria o uso da escrita e aumentaria ainda mais a distância entre grupos ágrafos e grafocêntricos – distância essa carregada de preconceitos. Por isso que ao ler Barton & Hamilton (1998) e Heath (1982) compreendemos que as atividades orais dos sujeitos da pesquisa, quando respeitadas e valorizadas, poderiam mudar a história de letramento daquelas comunidades.

Para Barton & Hamilton (1998), os usos e significados do letramento na vida diária de uma determinada comunidade são-nos apresentados em um estudo etnográfico de documentos em detalhamento, com enfoque nas práticas de letramento marcadas por um ponto no tempo e no espaço: o tempo é o final do século XX e o lugar é Lancaster – uma cidade do noroeste da Inglaterra.

O estudo realizado por esses autores chama-nos a atenção pela similaridade que resguarda com a proposta pedagógica de Freire (1981), intitulada *Círculos de Cultura*. Os círculos equivaliam a aulas tidas como espaço para desenvolvimento de debates sobre a realidade existencial local dos alfabetizando através da problematização de temas geradores³ que estimulavam a participação e o posicionamento crítico dos alunos na comunidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, com alfabetização de operários. (PELANDRÉ, 2002). A proposta foi realizada posteriormente também no Chile, junto a trabalhadores camponeses organizados em assentamentos da Reforma Agrária.

Ao pensar os Círculos de Cultura, oriundos de uma atividade e realidade locais, apreendemos similaridades com o que Barton & Hamilton (1998) denominou de letramentos *locais* e *dominantes*, pois Freire (1981) realizou uma experiência alfabetizadora, a partir do local, estabelecer a construção dos saberes cotidianos dos operários, aludimos aos letramentos locais/vernaculares para contrapô-los aos saberes dominantes, sacralizados e universais, designados de dominantes/globais, os quais ainda não dominavam. Sobre letramentos vernaculares/locais e dominantes/globais, os autores asseguram que:

[...] as instituições socialmente poderosas como a educação, tendem a defender práticas de letramento dominante. Estas práticas dominantes podem ser vistas como parte das formações discursivas, configurações institucionalizadas de poder e conhecimento que são personificadas nas relações sociais. E aquelas, por outro lado, “são letramentos que existem na vida diária das pessoas são menos visíveis e menos defendidos. Assim são letramentos globais e vernaculares (BARTON&HAMILTON,1998, p. 252).

³ Segundo Freire, o tema gerador encontra-se contido no universo mínimo. Esse se realiza por meio de uma metodologia conscientizadora. Os temas existem nos homens, em suas relações com o mundo, referem-se a fatos concretos. Um mesmo fato objetivo pode provoca, numa subunidade ou época um conjunto de temas geradores e noutra não os mesmos, necessariamente. Há, pois, uma relação entre o fato objetivo, a percepção que dele tenham os homens e os temas geradores (FREIRE, 1987, p.99).

Diríamos que são invisibilizados, em especial na instituição escolar, o que não significa que são opostos; muitas vezes se entrelaçam, ou se sobrepõem. A escola é o lugar legitimado para assunção dos letramentos globais/dominantes. Não somos contrários a isso, discordamos somente quando esses apagam os vernaculares, ou quando muito o reconhecem como tendo locais/contextos para existir: família, trabalho, igreja, entre outros, às vezes, aferindo que apenas nesses lugares sejam aceitos. Sobre isso é comum ouvir nos discursos escolares que a língua informal/coloquial, por exemplo, deverá ter seu uso restrito em casa, pois na escola o lugar é apenas para a língua formal/culta, em outras palavras, as polaridades entre uso formal/culto *versus* coloquial/informal da língua estão sempre delimitadas nas práticas escolares (POSSENTI, 1996). Tal assertiva atua em função de alavancar certos grupos e produzir ou continuar a exclusão de outros. Com isso, o sentido de local também se manifesta no que Barton (1994) chamou de uma abordagem *ecológica*, ou uma “ecologia da linguagem escrita” (BARTON, 1994, p.37), onde letramento é integral para este contexto. Tal metáfora se justifica devido ao entendimento de que o letramento está socialmente situado e investigar as práticas de uso cotidiano referentes à leitura e escrita foi propósito desses estudos.

Na literatura sobre letramento situado destaca-se o estudo de Shirley Brice Heath (1982): *What no bedtime story means: Narrative skills at home and school*.

Heath (1982), em relação aos letramentos continuados na instituição escolar, verificou em sua pesquisa as causas de algumas crianças terem e outras não correspondência competente no seu desenvolvimento linguístico. O referido estudo, realizado em três comunidades dos Estados Unidos (Trackton, Roadville e Maintown), investigou o fenômeno do letramento procurando conhecer o caminho de aprendizagem dos modelos culturais da leitura e da escrita percorridos pelas crianças das três comunidades antes de seu ingresso na escola.

Dentre os resultados de sua pesquisa, a autora mostra diferenças em relação aos usos e funções do letramento e seus efeitos sobre as relações sociais, maneiras e estilos de comunicação nas três comunidades. Essas diferenças, acrescenta Heath (1982), extrapolam o uso restrito da escrita, manifestando-se também na oralidade dos sujeitos e nas formas de organização social e de interação no lar. Ou seja, seu estudo mostra que, em certas classes sociais, as crianças são letradas por possuírem estratégias orais letradas. Tais estratégias são desenvolvidas antes mesmo de as crianças serem alfabetizadas, a partir do relato de histórias pelas mães, por exemplo. Disso resultam padrões diferentes de adaptação da criança no início de sua vida escolar.

A principal unidade de análise na pesquisa de Heath (1982) foi o *evento de letramento*, definido como situações em que a linguagem escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes e de seus processos e estratégias interpretativas, ou seja: “todas as situações em que a

escrita constitui parte essencial para fazer sentido em uma dada ocasião específica”⁴ (HEATH, 1982, p.50). A interação entre os participantes e os processos e estratégia interpretativas constituem o evento. Isso mostra que tal interação passa a ser um aspecto relevante nas relações estabelecidas entre falantes envolvidos em um evento. O trabalho da autora solidificou o debate sobre a necessidade de reconhecimento por parte da instituição escolar das situações que o indivíduo vivencia antes de adentrar à práticas educativas escolarizadas circundadas pela leitura e escrita, em especial, viabilizada pela modalidade oral da língua.

Ainda sobre *Eventos de letramento* e seus usos específicos Street (2003) enuncia:

[...] é na minha opinião bastante interessante, uma vez que permite aos pesquisadores, da mesma forma que aos profissionais, focalizar uma situação específica em que as coisas estejam acontecendo, e em que se possa vê-las – esse é o evento clássico de letramento, em que conseguimos observar um evento que envolva a leitura e/ou a escrita, e do qual podemos começar a determinar as características: aqui, poderíamos observar um tipo de evento, um evento de letramento acadêmico, e ali outro, bastante diferente – pegar o ônibus, sentar na barbearia, negociar o caminho (STREET, 2003, p.6).

Para o autor, os projetos de pesquisa de Lancaster fizeram excelente uso desse conceito (BARTON & IVANIC, 1991; BARTON & HAMILTON, 1998). Por outro lado, Street (2003) chama atenção para o aspecto apenas descritivo que comumente pode envolver o conceito de evento, isolando-o de características permeadas de relações de poder⁵, em específico quando retratamos contextos com mecanismos de investigação antropológica (STREET, 2012). Esse autor segue atribuindo a seguinte assertiva, “caso observássemos um evento de letramento como não-participantes que não tivéssemos sido treinados em suas convenções e em suas regras, teríamos dificuldade em acompanhar o que pudesse estar ocorrendo, como a maneira de trabalhar com o texto, e como falar sobre ele” (STREET, 2003, p.7). Nitidamente, existem convenções e suposições subjacentes ao redor do evento de letramento que, notadamente, fazem com que ele funcione. Podemos dizer que tais suposições se materializam no termo cunhado como *Práticas de letramento* (STREET, 2003).

Portanto, venho também empregando a expressão *práticas de letramento*, que sugiro ser o mais robusto dos vários conceitos que vêm sendo desenvolvidos pelos pesquisadores dentro de uma abordagem social do letramento. O conceito das *práticas de letramento* tenta tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social. Parte dessa amplificação tem a ver com a atenção dada ao fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relacionados à natureza que o evento possa ter, que o fazem funcionar, e que lhe dão significado. É impossível para nós chegarmos a esses modelos simplesmente permanecendo

⁴ “occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and heir interpretive processes and strategies”.(HEATH, 1982, p.50). Tradução nossa.

⁵ Aqui entendido na perspectiva do *poder simbólico* desenvolvido por Bourdieu (2011,p.24)

sentados sobre um muro, com uma câmera de vídeo, observando o que estiver acontecendo. Aqui, surge uma outra questão etnográfica: temos que começar a falar com as pessoas, a ouvi-las e a associar a sua experiência imediata a outras coisas que possam também estar fazendo (STREET, 2003, p.8).

Depreendemos que ao escolhermos dialogar com os estudos acerca de letramentos, institui-se também, pensar em pesquisas que valorizem e admitam *falar com as pessoas, a ouvi-las e a associar a sua experiência imediata à outras coisas que possam também estar fazendo*. Pressupondo, claro, que estas atividades estão permeadas de poder e que as práticas de letramento pressupõem regulações e que questionar esses regulamentos implica em assumir uma postura contra hegemônica – conforme já anunciava Freire (1981).

Portanto, não se admite somente visualizar e descrever os eventos de letramento, mas compreendê-los em suas esferas situadas corroboradas de poder. Em outras palavras: não se trata apenas de “dar armas para jogar o jogo, mas dá-las com consciência”. Assim, Street (2003) declarou que o empoderamento não vem de fora para dentro, e sim o contrário. Isso condiz com as considerações de Freire (1987) acerca das relações estabelecidas e (re)criadas junto aos conceitos de opressor e oprimido. Tais questões também são problematizadas por autores como McLaren (1988; 1997) Freire & Macedo (2011); Bartlett (2007), Giroux(2011).

As vozes entrecruzadas entre Peter McLaren e Paulo Freire muito nos anima, e fortalece-nos a apreender outras contribuições como as de Bartlett (2007; 2003), Giroux (2011) e Freire & Macedo (2011) - sobretudo quando a temática requer (re)significações do ato de ler e escrever. Giroux (2011) apresenta-nos os campos de disputa sobre a compreensão de alfabetização e chama atenção para o tratamento dado a uma compreensão de alfabetização corrente ao campo de conservadores e liberais, a qual tem sido contestada de forma crítica por teóricos educacionais radicais - pois tal concepção, nos moldes tradicionais de alfabetização, tem sido adotada marginalmente enquanto políticas governamentais, cujo foco é uma alfabetização meramente de domínio do código, a fim de instrumentalizar os indivíduos para absorver mecanismos de inserção no mercado de trabalho, ou seja, preparação para a manutenção da separação de classes.

O que, de certa forma se aproxima do exposto por Stromquist (2001) – somado às promessas da alfabetização governamental – continua existindo uma relativa falta de entendimento por parte dos idealizadores de políticas educacionais com relação ao potencial, limitações e exigências para implementação de um projeto de fato de alfabetização política. Em consonância com os estudos de letramento, o questionamento de Giroux (2011) perpassa as discussões sobre *Modelo autônomo*, que, segundo Street (2003, p.3) funciona com base na suposição de que em si mesmo o letramento – de forma autônoma – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto, o modelo disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia que podem então ser apresentadas como

se fossem neutras e universais. Ou seja, como já ressaltamos, o autor não polariza, ou dicotomiza essas duas concepções, pois admite que ao assumir uma, assume-se também uma escolha ideológica, e comprometida como uma determinada concepção de língua conseqüentemente.

Por outro lado, conceber *letramento ideológico* é perceber que esse é o modelo alternativo de letramento e oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida em que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo autônomo – propondo por outro lado que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos (STREET, 2003).

Ainda, para o autor, tudo tem a ver com o conhecimento, pois as maneiras utilizadas pelas pessoas quando consideram a leitura e a escrita vêm em si mesmas enraizadas em conceitos de conhecimento, de identidade e de ser. E nisso concordamos, pois na prática, se houver apenas o “recebimento” como posto por Freire (1987), na educação “bancária” estabelece-se uma abordagem que trata simplesmente de impor conceitos ocidentais de letramento a outras culturas.

No que tange a outras culturas, outros países e outros modos de organizar-se, convém ressaltar as contribuições da obra *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra* (2011), a fim de aguçar ainda mais o debate acerca de posturas e concepções/representações de *leituras/alfabetização*. Trata-se de um livro de interpretações densas e apontamentos tensos para o campo movente que é a educação. Primeiro porque indaga e nos faz refletir sobre os índices de baixa escolaridade e baixas taxas de alfabetização em países chamados *desenvolvidos*, comprovação posta no livro *Illiterate America* de Jonathan Kosol (1985). Segundo, porque referencia uma obra que oferece uma análise da crise do analfabetismo nos Estados Unidos, onde mais de sessenta milhões de norte americanos são analfabetos ou funcionalmente analfabetos.

Dito isto, percebe-se que o acesso à leitura e à escrita não são questões somente de países do hemisfério sul, outrora considerados como de terceiro mundo, uma vez que evidencia que os “analfabetos” de um país desenvolvido ou subdesenvolvido possuem condições de exclusões semelhantes – migrantes/imigrantes, indígenas, residentes em contextos rurais, ou em espaços geográficos ausentes de bens materiais e culturais imediatos – e são os tratados como minorias, ou grupos minoritarizados⁶.

A educação e a alfabetização para Freire (1996; 1987; 1981), de modo geral, são expressões culturais. A questão da cultura inerente ao processo de alfabetização – “cultura aqui entendida como um sistema caracterizado por estratificação e tensões sociais” (FREIRE, 1981, p.37). Para o autor, as

⁶ O termo aqui usado carrega concepções ideológicas e políticas e se assenta no sentido atribuído por César e Cavalcanti (2007, p. 45), referindo-se a “populações que estão distantes das fontes de poder hegemônico, embora, algumas vezes, numericamente sejam majoritárias em relação à sociedade ou grupo dominantes”.

propostas governamentais para a alfabetização, de forma geral oferecem ao povo somente a leitura dos discursos dominantes, predeterminados e preestabelecidos e assim silenciam a voz do povo - a qual, numa perspectiva de alfabetização emancipadora, seria recriada e amplificada na reinvenção de uma nova sociedade.

Essa crença está enraizada na teoria do capital humano, o argumento causal, alegando que o investimento do Estado na educação ou treinamento aumenta a produtividade do trabalhador e, portanto, do rendimento dos proprietários, dos trabalhadores e lucros, e (em última instância) de desenvolvimento nacional através do crescimento econômico, o debate posto por Bartlett (2003), o qual reflete sobre as relações entre letramento e poder, para isso se pautando nos trabalhos de Freire (1979; 1987; 1981).

Bartlett (2003 apud FREIRE & MACEDO, 2011) considera Paulo Freire um dos principais teóricos brasileiros da alfabetização, comprova a autoridade de Freire (1987) diante das questões propostas acerca da linguagem. A autora ressalta ainda a crítica que este faz à “educação bancária” e sua luta para que a educação escolar promova a conscientização dos alunos, partindo de seus conhecimentos prévios, levando-os a “aprender a ‘ler a palavra e o mundo’, ou simultaneamente aprender a ler criticamente as relações de desigualdade social” (apud FREIRE & MACEDO, 2011, p. 68).

A guisa de conclusão, e na tentativa de entrelaçar as múltiplas vozes, e evidenciar o legado de Paulo Freire na complexa discussão acerca dos letramentos, ilustramos até aqui, aspectos dialógicos, que a nosso ver apontam decisivamente para a compreensão do quanto o trabalho de Freire ainda precisa ser examinado para semear discussões no campo educacional, na formação de professores, no ensino-aprendizagem da leitura e da produção escrita, no campo dos gêneros textuais/discursivos, enfim, no cenário de uma Linguística Aplicada, interdisciplinar que abriga os estudos hodiernos sobre os letramentos em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BALTAR, Marcos A. R. A morte do professor de Português e o nascimento do agente de letramento: mudança de conteúdos na escola e mudança de currículos na universidade. In: FIGUEIREDO, Débora et al. (Org.). *Sociedade, Cognição e Linguagem*. Florianópolis: INSULAR, 2012. p. 305-316.

BARTLETT, Lesley. Human Capital or Human Connections? The Cultural Meanings of Education in Brazil. *Teachers College Record*, Vol. 109, nº 7, p. 1613–1636, July 2007.

_____. Social Studies of Literacy and Comparative Education: Intersections. *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 5, nº 2, pp. 67-76, 2003.

BARTON, David. The social basis of literacy. In: _____. *Literacy: a introduction to the ecology of written language*. Cambridge/USA: Brackwell, 1994, p. 33-52.

_____; HAMILTON, Mary. *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge, 1998.

_____. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary & IVANIC, Roz (Orgs.). *Situated literacies*. London: Routledge, 2000. p.07-15.

BOURDIEU, Pierre. Fundamentos da teoria de uma violência simbólica. In: BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, J. C. *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011. p 21-119.

CAVALCANTI, Marilda do Couto; CÉSAR, América Lúcia. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, Marilda do Couto.; BORTONI RICARDO, Stella Maris (org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 45-66.

FERREIRO, Emília. Fala mestre! Alfabetização e cultura escrita. *Revista Nova Escola*. São Paulo, nº 162, ano 17, p. 27-30, maio 2003.

FREIRE, Paulo. *A Importância de o Ato de Ler*. Em três artigos que se completam. Moderna. São Paulo, 2008.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa/ Paulo Freire*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011.

GADOTTI, Moacir. *Alfabetização e Letramento: Como negar nossa história*. Porto Alegre: Instituto Paulo Freire, 2005. Disponível em <http://www.paulofreire.org.br/Moacir_Gadotti/Artigos/Português/Educacao_Popular_e_EJA/Alfab_Letramento_2005.pdf> . Acesso em 22/10/2013.

GEE, Jean Paul. *Background to the 'New Literacy Studies'* In: Social Linguistics and Literacies GEE, James Paul.: Ideology in Discourses. Londres: taylor & Francis, 1994. 49 – 70.

_____. *Literacy: from Plato to Freire*. In: Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses. Londres: taylor & Francis, 1994. 27 – 48.

GERALDI, João Wanderley. *Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê*. 2010 (no prelo).

HEATH, Shirley B. "What no bedtime story means: Narrative skills at home and school". *Language In Society* , 1982.

KOSOL, Jonathan. *Illiterate America*. City Garden, Nueva York: Anchor, 1985.

McLAREN, Peter L. *Culture or Canon? Critical Pedagogy and the Political of Literacy*. Harvard Educational Review, 58(2): pp: 213-234, 1988.

_____. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Artes médicas, Porto Alegre, 1997.

PELANDRÉ, Nilcéa, L. *Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois*. São Paulo: Cortez, 2002.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado Aberto, 1996.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press, 1984.

_____. *Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento*: Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade. King's College, Londres. outubro de 2003.

_____. *Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do letramento*. In: MAGALHÃES, Izabel. *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas SP: Mercado de letras, 2012. p:69-92.

STROMQUIST, Nelly P. *Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços, Educação e Pesquisa*. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, Vol. 27, nº 02, p.301-320, jul-dez 2001.