

**LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE
LÍNGUA MATERNA¹**

Angela B. Kleiman²

RESUMO

Este trabalho discute a relevância do conceito de letramento para o ensino e a aprendizagem de língua materna em todos os ciclos do ensino fundamental e médio. O artigo argumenta contra a dicotomia que limita a relevância dos estudos de letramento à prática de alfabetização. Essa dicotomia determina que, enquanto professores alfabetizadores se preocupam com as melhores formas de tornar os seus alunos letrados, os professores de língua materna se preocupam com as melhores formas de introduzirem os gêneros, embora o aluno da quarta, sexta ou oitava série do ensino fundamental, assim como o aluno de ensino médio esteja também, ao longo de seu processo de escolarização, em processo de letramento. São apresentados exemplos de organizações curriculares centradas em conteúdos lingüístico-enunciativo-discursivos ou em projetos de letramento e são discutidas suas respectivas implicações. O artigo finaliza examinando as implicações da abordagem do letramento para a formação do professor.

Palavras-chave: Letramentos. Ensino de língua materna. Formação do professor

INTRODUÇÃO

Os estudos do letramento têm como objeto de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita (KLEIMAN, 1995). De origem acadêmica, o conceito foi aos poucos infiltrando-se no discurso escolar, contrariamente ao que a criação do novo termo pretendia: desvincular os estudos da língua escrita dos usos escolares, a fim de marcar o caráter ideológico de todo uso da língua escrita (STREET, 1984) e distinguir as múltiplas práticas de letramento da prática de alfabetização, tida

como única e geral, mas apenas **uma** das práticas de letramento da nossa sociedade, embora possivelmente a mais importante, até mesmo pelo fato de ser realizada pela também mais importante agência de letramento, a instituição escolar.

Talvez tenha sido o contraste estabelecido entre alfabetização e letramento, desde quando o conceito começou a circular no Brasil, em meados da década de 80, o que limitou a relevância e o impacto do conceito de letramento para o ensino e a aprendizagem aos primeiros anos de contato do aluno com a língua escrita, ou seja, àquele período em que o discente está em processo de aquisição dos fundamentos do código da língua escrita. Assim, enquanto professores alfabetizadores se preocupam com as melhores formas de tornar os seus alunos letrados, os professores de língua materna se preocupam com as melhores formas de introduzirem os gêneros, criando-se aí uma falsa dicotomia, pois o aluno da quarta, sexta ou oitava série do ensino fundamental, assim como o aluno de ensino médio está também, ao longo de seu processo de escolarização, em processo de letramento. Aliás, nesse processo, estão todos os que utilizam a língua escrita em seu cotidiano.

Confrontado com novas necessidades de uso da escrita devido a uma promoção ou a uma mudança de emprego que lhe exija escrever textos até então não elaborados por ele, o empregado pergunta a colegas se há modelos desses textos nos arquivos, analisa os textos disponíveis e, assim, forma algumas representações sobre o que estaria envolvido naquela produção. Com base nesse material, tenta uma primeira versão do texto que deve produzir, mostra o resultado a colegas, escuta seus comentários e faz outra versão se necessário for. No processo, esse profissional está formando uma representação do gênero desconhecido, a qual é social mas também individual e única. São os gêneros as matrizes sócio-cognitivas e culturais (MATENCIO, 2003) que permitem participar de atividades letradas das quais nunca antes se participou.

Esse modo de agir em situações novas, característico da aprendizagem, deveria ser particularmente verdadeiro nas situações de aprendizagem escolar, pois na escola existem (ou deveriam existir) possibilidades de experimentação que estão ausentes de situações mais tensas e competitivas como as do local de trabalho. Por exemplo, Tápias-Oliveira (2006) relata uma experiência de formação em que se solicitou aos estudantes, no primeiro ano do curso de Letras, que elaborassem diários de aprendizagem registrando

os momentos marcantes do processo: impressões e sentimentos sobre os momentos mais difíceis, interessantes, incompreensíveis das aulas. Frente à tarefa de, praticamente, ter de inventar o gênero, havia alunos que produziam exemplares mais próximos ao diário íntimo e confessional, como exemplifica o trecho a seguir:

Tenho uma certa dificuldade em ouvir o que o outro pensa, se pensa diferente de mim, e deixá-lo ir até o fim, permitindo que conclua seu raciocínio /.../. Isso é uma coisa que me angustia um pouco aqui no Curso e sei que preciso trabalhar, até por que, isso será importante para que eu me sinta membro do grupo. (TÁPIAS- OLIVEIRA, 2006, p. 82)

Alguns procuravam na correspondência epistolar o modelo do gênero: *E*[nome do professor], “eu gostaria que você fizesse mais atividades como essa (leitura de exploração), pois é muito importante. Através dessas análises vou compreendendo melhor toda a sua matéria dada” (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006, p.95); já outros encontravam em textos mais próximos do relatório o modelo satisfatório para registrar suas impressões: “[o debate é] de suma importância, pois através desse debate é que podemos esclarecer muitas dúvidas existentes e fazer ligação com conceitos já estudados” (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006, p. 144).

No contexto do ensino fundamental, Guimarães (1999) relata uma experiência ao longo de três anos (da 5ª a 7ª série) em que os alunos, frente a uma situação comunicativa de ter que recomendar, ou não, um livro que tivessem lido aos seus colegas de turma, experimentaram diversos gêneros até chegarem ao que pode ser reconhecido como uma resenha padrão (resumo, análise crítica, recomendação ou rejeição). Nas primeiras tentativas, na quinta série, produziam textos mais próximos da oralidade, alguns que a autora descreve como bilhetes, como em

/.../ Eu ri muito enquanto eu lia o livro principalmente quando ele foge de casa.
O que? Você não sabe do que estou falando?
Então vá depressa a uma livraria para comprar o livro e saber do que estou falando. Você vai adorar /.../. (GUIMARÃES, 1999, p. 77)

Já na sétima série, no terceiro ano do projeto, os alunos produziam de fato resenhas, como o trecho a seguir, retirado de uma delas, ilustra:

Aidan MacFarlane e Ann Mepheron, escritores da Inglaterra, especializados em problemas de saúde na vida escolar fizeram um grande sucesso, chegando a transformar as histórias de seus livros em séries da TV inglesa.

“O diário de Susie” descreve um diário de uma adolescente de 16 anos que queria superar o irmão /.../. Em seu diário ela escreve sobre muitas coisas. Destacaremos algumas como problemas familiares e escolares, paixões, sexo e drogas. /.../

“O diário de Susie” é uma boa leitura para pessoas de várias idades pois há bastante conteúdo com diferentes assuntos que interessam a todos. (GUIMARÃES, 1999, p. 88)

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. Neste artigo, examinarei algumas das implicações dessa assunção para o ensino, finalizando com implicações para a formação do professor.

OS CONTEÚDOS CURRICULARES NA PERSPECTIVA SOCIAL DOS USOS DA ESCRITA

Assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.

Na perspectiva social da escrita que vimos discutindo, uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita — um evento de letramento — não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns. Contrasta essa concepção com a que subjaz às práticas de uso da escrita dentro da escola que, em geral, envolvem a demonstração da capacidade do indivíduo para realizar todos os aspectos de determinados eventos de letramento escolar, sejam eles soletrar, ler em voz alta, responder perguntas oralmente ou por escrito, escrever uma redação, fazer um ditado, analisar uma oração, fazer uma pesquisa. Daí não serem raros os relatos de atividades escolares que envolvem escrever uma carta de reclamação ou reivindicação a alguma autoridade, na qual cada um dos alunos, individualmente, faz a sua própria carta, em vez de unirem os esforços para produzirem coletivamente uma carta assinada por todos os membros da turma ou um abaixo-assinado da comunidade (escola, bairro, cidade) a que pertence a turma. Isso porque, mesmo focando um problema relevante para a cidadania e para a vida cívica, não era a resolução do problema — conseguir que o governo atendesse à reivindicação — o objetivo da atividade, mas, simplesmente, a aprendizagem do gênero carta argumentativa ou reivindicatória.

A prática social como ponto de partida e de chegada implica, por sua vez, uma pergunta estruturante do planejamento das aulas **diferente** da tradicional, que está centrada nos conteúdos curriculares: “qual a seqüência mais adequada de apresentação dos conteúdos?”. A importância dos conteúdos para a formação do professor não pode ser suficientemente enfatizada³. Entretanto, o conteúdo é alvo: ele representa os comportamentos, procedimentos, conceitos que se visa desenvolver no aluno. Não deve ser entendido, parece-me, como princípio organizador das atividades curriculares. Vejamos por quê.

Nos primeiros anos do primeiro ciclo do ensino fundamental, visa-se apresentar ao aprendiz todos os aspectos do sistema ortográfico da língua e serão os diversos aspectos desse sistema os conteúdos a serem ensinados. Isso não significa, entretanto, que o professor deva planejar suas aulas de modo a apresentar primeiro o alfabeto, logo as sílabas abertas (*ba be bi*), depois os encontros consonantais (*bra bre*) e as sílabas

fechadas (*bar ber*) e assim sucessivamente, com base num roteiro de apresentação dos diversos elementos desse sistema, desde as sílabas tidas como mais simples e as regularidades até as “dificuldades ortográficas” da tradicional cartilha (que todo professor conhece).

Nesse ciclo, os conteúdos correspondem, basicamente, ao conjunto de saberes e conhecimentos requeridos em práticas sociais letradas como as de medição, cálculos de volume, elaboração de maquetes, mapas e plantas (conteúdos matemáticos) e àqueles necessários para a participação em práticas discursivas de leitura e produção de textos de diversos gêneros. Para poder ler e escrever, o aluno precisa reconhecer e usar componentes relativos ao domínio do código, como a segmentação em palavras e frases, as correspondências regulares de som-letra, as regras ortográficas, o uso de maiúsculas, assim como componentes relativos ao domínio textual, tais como o conjunto de recursos coesivos de conexão, de relação temporal, de relação causal. Nada disso seria relevante se o aluno não conseguisse também atribuir sentidos aos textos que lê e escreve segundo os parâmetros da situação comunicativa (BRASIL, 1997)

Porém, em toda situação comunicativa que envolve o uso da língua escrita — em todo evento de letramento — há a necessidade de tudo isso e, portanto, **SEMPRE** surge a oportunidade para o professor focalizar de forma sistemática algum conteúdo, ou seja, de apresentar materiais para o aluno chegar a perceber uma regularidade, praticar repetidas vezes um procedimento, buscar uma explicação. Nesse caso, o movimento será da prática social para o ‘conteúdo’ (procedimento, comportamento, conceito) a ser mobilizado para poder participar da situação, nunca o contrário, se o letramento do aluno for o objetivo estruturante do ensino.

Quando o conteúdo (qualquer que seja) não constitui o elemento estruturante do currículo, a pergunta que orienta o planejamento das atividades didáticas deixa de ser “qual é a seqüência mais adequada de apresentação dos conteúdos lingüísticos, textuais ou enunciativos?” porque o professor, com conhecimento pleno dos conteúdos do ciclo e ciente de sua importância no processo escolar, passa então a fazer uma pergunta de ordem sócio-histórica e cultural: “quais os textos significativos para o aluno e sua comunidade?”.

Aliás, no ensino da leitura e da produção de textos representativos de determinada prática social, a facilidade e a dificuldade de aprendizagem não dependem apenas da relação letra-som, ou da presença ou ausência de dígrafos, encontros consonantais e outras “dificuldades ortográficas”, ou da presença de elementos coesivos mais, ou menos conhecidos do aluno. Dependem, sobretudo, do grau de familiaridade do aluno com os textos pertencentes aos gêneros mobilizados para comunicar-se em eventos que pressupõem essa prática. As letras, sílabas, palavras e frases não são unidades perceptíveis quando o sistema passa a ser ensinado a partir de elementos salientes, tanto verbais como não verbais, que se destacam nos textos (manchetes, títulos, ilustrações).

Nessa perspectiva, os elementos pontuais “mais difíceis”, ensinados tardiamente na progressão tradicional, podem aparecer em qualquer etapa do processo, desde que sejam aprendidos dentro de um contexto significativo. O dígrafo e o ditongo na palavra “dinossauro”, por exemplo, não são os elementos que vão impedir uma criança de desenvolver uma pesquisa escolar sobre esse animal se essa criança estiver de fato interessada e a atividade bem orientada.

O relato de experiência de Guimarães (1999), em que crianças de quinta série foram paulatinamente aproximando-se do gênero *resenha*, também aponta para a pertinência da abordagem do letramento de atentar para a prática social relevante para o aluno nos últimos ciclos do ensino fundamental como objetivo estruturante das atividades curriculares.

Na experiência citada, é claro que era o gênero *resenha* o objetivo conteudístico do ensino, mas era a prática social, própria da instituição escolar – recomendar livros para os colegas da turma – o eixo estruturante das atividades. Tivesse sido o gênero *resenha* o elemento estruturante⁴, os alunos talvez fossem submetidos a aulas sobre o gênero, com seqüências explicativas e demonstrações sobre como abordar os temas, que tipo de linguagem utilizar, como estruturar o texto, quais os elementos composicionais constitutivos desse gênero (BAKHTIN, 1979). Em vez disso, os alunos foram experimentando com base nos gêneros que já conheciam e, aos poucos, foram inferindo os elementos relevantes para escrever seus textos, apoiando-se nas práticas de ler livros, recomendá-los ou criticá-los (informalmente) para um público conhecido, ouvir e ler comentários críticos de seus colegas, ler resenhas publicadas, revisar seus textos,

reescrevê-los com base nos comentários dos colegas e, sobretudo, da professora, que certamente tinha em mente, para guiá-los nesse processo, o conteúdo visado.

Nos PCN para o ensino da língua portuguesa nesses mesmos ciclos (5ª a 8ª série), também são detalhados conteúdos procedimentais relevantes para “a constituição da proficiência discursiva e lingüística do aluno” (BRASIL, 1998, p. 53). Um deles, relacionado à prática de leitura de textos escritos, é a “seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e das características do gênero e suporte” (BRASIL, 1998, p. 57). São detalhados, dentre os procedimentos possíveis, vários tipos de leitura, tais como:

leitura inspeccional: utilizar expedientes de escolha de textos para leitura posterior;
leitura tópica: identificar informações pontuais no texto, localizar verbetes em um dicionário ou enciclopédia;
leitura de revisão: identificar e corrigir, num texto dado, determinadas inadequações em relação a um padrão estabelecido

No caso em discussão, os alunos necessariamente desenvolvem e mobilizam estratégias diferenciadas de leitura segundo as demandas da situação. Diversos tipos de saberes, valores, ideologias, significados, recursos e tecnologias, entre eles os saberes estratégicos, precisam ser mobilizados nas práticas de letramento (BAYNHAM, 1995; SCRIBNER e COLE, 1981; KLEIMAN, 1995; 2006a). O aluno que elabora um bilhete recomendando um livro e justificando sua recomendação faz uma ‘leitura inspeccional’ quando seleciona, na biblioteca, um livro para leitura, ou quando procura, no caderno infantil do jornal, a página que traz resenhas de livros; ele faz também uma ‘leitura tópica’, de detalhes, quando volta ao livro lido para copiar uma informação específica que deseja incluir na sua recomendação ou resenha; faz, ainda, uma ‘leitura de revisão’ quando lê seu próprio texto antes de torná-lo público.

A prática social não pode senão viabilizar o ensino do gênero, pois é seu conhecimento o que permite participar nos eventos de diversas instituições e realizar as atividades próprias dessas instituições com legitimidade. Numa instituição como a escola, que, conforme Heath (1986) aponta, supervaloriza as atividades analíticas, a adoção de qualquer conceito lingüístico, textual ou enunciativo, como estruturador das atividades

curriculares, leva quase que inevitavelmente à transformação da atividade — aprender o gênero para agir em sociedade — em uma atividade metalingüística: analisar os textos do gênero para aprender como está formado ou para aprender a escrever textos segundo o modelo. Saber elaborar uma resenha quando necessário, segundo os parâmetros da situação comunicativa, é um tipo de conhecimento radicalmente diferente de saber sobre o que trata uma resenha, qual o grau de formalidade da linguagem usada, quais as suas partes. O primeiro pressupõe o segundo, mas o contrário não é verdade.

Assim, o professor que adotar a prática social como princípio organizador do ensino enfrentará a complexa tarefa de determinar quais são essas práticas significativas e, conseqüentemente, o que é um texto significativo para a comunidade. A atividade é complexa porque ela envolve partir da bagagem cultural diversificada dos alunos que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologizada e letrada⁵.

Uma das grandes dificuldades de implantação de um programa que vise ao desenvolvimento lingüístico-discursivo do aluno por meio da prática social reside na incompatibilidade dessa concepção com a concepção dominante do currículo como uma programação rígida e segmentada de conteúdos, organizados seqüencialmente do mais fácil ao mais difícil.

Quais seriam os conteúdos a serem ensinados primeiro quando o elemento estruturador do currículo é a prática social? As práticas de letramento certamente alteram a lógica tradicional de organização dos conhecimentos. Não são os gêneros necessariamente unidades que podem ser ordenadas segundo a idéia de que alguns conteúdos são necessários para a compreensão de outros, embora possa argumentar-se que há gêneros orais que podem ajudar a manejar os gêneros escritos, ou que os gêneros que Bakhtin (1979) denomina primários deveriam ser conhecidos em suas formas inalteradas, anteriores ao seu uso nos gêneros secundários complexos quando, segundo o autor, perdem suas relações imediatas com a realidade social.

A resposta para a questão da natureza e progressão dos conteúdos, premente para o cotidiano do professor na escola tradicional, não é evidente.

Uma possibilidade de resposta é tipológica. A perspectiva social não pode eximir-se de focalizar o impacto social da escrita, particularmente as mudanças e transformações sociais decorrentes das novas tecnologias e novos usos da escrita, com seus reflexos no homem comum. Esse foco necessariamente amplia a concepção do que venha a ser objeto de leitura, antes reservada para os textos literários — na verdade, os textos extraordinários de poucos — passando a incluir os textos do cotidiano, os textos comuns do dia-a-dia. De fato, eles têm valor pedagógico de destaque quando são utilizados como recursos pedagógicos para construir a auto-segurança do aluno quanto à sua capacidade de ler e escrever: listas, bilhetes, receitas, avisos, letreiros, “outdoors”, placas de rua, crachás, camisetas e *buttons* de transeuntes, enfim, a escrita ambiental em sua enorme variedade amplia significativamente o acervo de textos mais legíveis, devido à sua curta extensão e à complementação do sentido via imagens acessíveis e imediatamente compreensíveis.

Outro aspecto que me parece relevante para a seleção curricular é a função do texto na vida social do aluno, convidando também a ampliação do conjunto de textos de modo a incluir gêneros próprios do cotidiano do aluno. Embora os textos das instituições públicas de prestígio forneçam, de direito, grande parte do acervo a ser incluído, também os textos que circulam em outras esferas, como os da intimidade doméstica (bilhetes, recados e cartas pessoais; contas, extratos e cheques; exames, laudos e carteiras de vacinação, boletins de notas e diplomas) podem vir a ser incluídos: o aluno pode escrever sua história familiar fazendo legendas e notas para as fotos de um álbum de família e consultando certidões; pode ler e recortar anúncios; pode fazer os registros de saúde, de educação etc. dos membros da família, se estiver aprendendo modos de arquivar e registrar informações, pode ainda agendar, rotular. As funções da escrita no cotidiano, mesmo que limitadas e finitas, introduzem práticas arquivais, identitárias, de contato e comunicativas, assim como gêneros que terão uma vida muito útil em muitas outras práticas sociais.

Visando à ampliação do acervo de textos circulantes na sala de aula, Costa (2001) relata os resultados de uma experiência de uso de textos pertencentes a dois gêneros do cotidiano escolar e familiar realizada com crianças na pré-escola, bem antes da época em que esses textos seriam introduzidos no ensino⁶. O projeto introduzia a leitura do verbete de enciclopédia e a notícia de jornal a crianças de cinco e seis anos, ainda não

alfabetizadas, visando à familiarização da criança com a leitura (pelo professor, em rodas de leitura) e produção de textos (coletiva, com o professor de escriba) desses gêneros.

As crianças utilizavam seus conhecimentos de contos infantis para se apropriarem desses gêneros: ao fazerem hipóteses sobre uma notícia a partir da foto jornalística, por exemplo, elas resvalavam do relato factual próprio da notícia (“é uma velhinha com cachorros, está indo para a feira”) para a historinha maravilhosa: “a vó estava indo na feira comprar ração para os cachorros e no caminho encontrou um lobo mau, ele comeu tudinho a vó só deixou o chapéu dela” (COSTA, 2001, p. 134-136).

Transição semelhante acontecia quando as crianças se debruçavam nas páginas da enciclopédia infantil de animais – a figura do elefante na página motivava o início de uma historinha sobre esse animal (era uma vez um elefante que...), na qual era introduzida em seguida a personagem da foca, seguida da girafa, do hipopótamo, etc. A trama começava a incomodar o pequeno narrador à medida que novos verbetes com novos animais apareciam, obrigando a criança a introduzir mais e mais “personagens” na sua história: sabemos que são justamente esses momentos de desconforto entre o conhecimento anterior e o novo que detonam a percepção das diferenças entre os gêneros e a aprendizagem (VIGOTSKY, 1984).

Gêneros que circulam nesses dois domínios — lar e escola — são fortes candidatos a elementos básicos, fundamentais para a progressão curricular. Entretanto, mais do que usar a lógica dos blocos fundamentais (básicos, primeiros) na construção de conhecimentos, no ensino visando à prática social interessa conceber princípios gerais para a organização do currículo, entendendo que as atividades de sala de aula, ao envolverem a interação entre professor e aluno(s), e entre aluno(s) e aluno(s) envolvem tal sorte de fatores de ordem social e pessoal que os resultados são imprevisíveis.

Na concepção social da escrita, não é a progressão do mais fácil ao mais difícil o que facilita ou dificulta a aprendizagem, até porque não é possível dizer, com qualquer grau de segurança, o que torna algo fácil ou difícil a um indivíduo. Se, na prática social, o aluno se depara com textos não simplificados, numa sala de aula em que a prática social é estruturante, o aluno deveria também se deparar com os textos que circulam na vida social: a facilitação, para que ele consiga vencer os obstáculos que a leitura de tais textos

pode apresentar, é o trabalho coletivo: no trabalho com seus colegas, com diferentes saberes, pontos fracos e fortes, sob a orientação do docente.

DA PRÁTICA SOCIAL AO PROJETO DE LETRAMENTO

A participação em determinada prática social é possível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, ou seja, quando sabe qual gênero do discurso usar. Por isso, é natural que essas representações ou modelos que viabilizam a comunicação na prática social – os gêneros – sejam unidades importantes no planejamento. Isso não significa, entretanto, que a atividade da aula deva ser organizada em função de qual gênero ensinar.

Se os alunos, no segundo ano do primeiro ciclo, começando a ler e escrever, estão curiosos sobre a extinção dos dinossauros, essa curiosidade pode impulsioná-los a aventurar-se pela Internet, ler verbetes de enciclopédias, visitar um museu de ciências, entrevistar um cientista. Para realizar essas iniciativas, terão de adquirir familiaridade com a leitura de hipertextos, de verbetes, com a produção de questionários. O professor poderá, ao guiá-los na leitura e produção de textos pertencentes a esses gêneros, chamar a atenção, explicar, exemplificar as características dos textos. Tudo isso é bem diferente de definir de antemão que, neste ano, serão ensinados hipertexto, verbete e entrevista, nessa ordem, independentemente do interesse demonstrado pelo aluno e de outras circunstâncias particulares que apontem a conveniência de uma mudança no planejamento.

A flexibilidade é crucial. Em uma iniciativa de formação continuada de professores, solicitada pela direção e coordenação pedagógica de uma escola de ensino fundamental e médio do interior paulista, propusemos⁷, a partir de indicativos da diretora e de uma das coordenadoras pedagógicas, um projeto de formação organizado em torno de um projeto escolar para conseguir uma biblioteca para a escola. Após uma meia dúzia de reuniões entre a equipe universitária e a equipe de professores da escola, ficou evidente que a maioria dos professores não tinha interesse ou tempo para participar de um processo de formação que propunha chegar ao objetivo por meio de atividades que

visassem ao letramento científico, matemático, informático do aluno, cada qual trabalhando segundo sua especialidade, recursos e saberes. O planejamento inicial foi, então, abandonado, porque trabalhar com base na nossa concepção de que todos os professores são responsáveis pelo letramento do aluno requereria outros trabalhos de formação inviáveis no momento⁸.

Demos continuidade ao projeto apenas com os professores de língua portuguesa; desta vez, acreditávamos que, unidos em torno da idéia de mobilizar a comunidade escolar para viabilizar a biblioteca escolar, teríamos a participação dos alunos em diversas práticas letradas visando a essa meta. Entretanto, durante as reuniões com os professores de português, ficou claro para nós, da equipe universitária, que havia duas concepções de projeto pedagógico em jogo. Para nós, o projeto era uma iniciativa que permitiria integrar todos os conteúdos curriculares de língua portuguesa, das diversas séries participantes; para os professores, constituía uma atividade complementar às atividades curriculares já planejadas: os professores continuariam desenvolvendo seu programa, e o projeto da biblioteca seria realizado quando e sempre que as atividades curriculares já programadas o permitissem.

Novamente, a equipe universitária precisou mudar o planejamento. Convencidos de que o jornal escolar é um instrumento que permite a integração curricular via participação cívica do aluno (FREINET, 1976; CUNHA, 2007; 2008), sugerimos aos professores de língua portuguesa o engajamento dos alunos na produção de um jornal escolar, com o primeiro número tematizando a 'biblioteca'. Nesse jornal, eles escreveriam textos dos gêneros planejados, ou seja, o jornal seria a ferramenta que viabilizaria tanto a inserção dos alunos em práticas de letramento diversas quanto a mobilização da comunidade em torno da necessidade de uma biblioteca escolar.

Havia condições materiais para o projeto ser concretizado: o jornal escolar é um gênero familiar ao professor, a escola contava com computadores, muitos alunos tinham familiaridade com a informática; tínhamos um programa de livre acesso para elaboração de jornais. A idéia teve aceitação imediata por parte dos professores, que apresentaram a proposta aos alunos, os quais, por sua vez, imediatamente a abraçaram (CUNHA, 2007).

Na concepção de jornal que as duas equipes discutiram, as diferentes seções do jornal estariam voltadas para a mobilização da comunidade para conseguir a biblioteca:

notícias e reportagens, entrevistas, editoriais, anúncios, cartas, notas. Todos esses gêneros girariam em torno de temas relacionados à meta, tais como a história do livro, arquitetura sustentável, mobília ergonômica, elaboração de catálogos, contato com editoras, etc. Os objetivos específicos da equipe universitária — a formação do professor via prática de projetos de letramento — e os dos professores do ensino médio — o ensino de diversos gêneros da argumentação mediante o ensino de seqüências didáticas — seriam cumpridos. Por fim, um planejamento viável, com o qual todos estávamos de acordo.

Aconteceu, entretanto, que, quando os debates para organizar o trabalho para o primeiro número jornal começaram, os alunos de ensino médio estavam indignados por causa de uma série de medidas disciplinares tomadas pela direção da escola que, na perspectiva deles, eram injustificáveis. Continuar com o projeto da biblioteca tornou-se, de novo, inviável e, assim, a questão de regras, normas e responsabilidades constituiu-se no grande tema que motivou reportagens, entrevistas, debates e editoriais, permitindo que o professor apresentasse as seqüências argumentativas objetivadas, entre outros aspectos do gênero editorial, e que os alunos participassem coletivamente segundo interesses e capacidades individuais.

A escolha do gênero como conteúdo relevante para o ensino não significa que o gênero deva constituir-se no elemento estruturante das práticas sociais mobilizadas no projeto, sob o risco de reduzir o objeto de ensino e o trabalho escolar aos seus aspectos formais e analíticos, como já mencionamos.

A diferença é relevante. O programa *Escrevendo o Futuro*, financiado pela Fundação Itaú e coordenado pela ONG paulista Cenpec, organizava um concurso que premiava o melhor texto de cada um dos gêneros artigo de opinião, relato de memórias ou poesia, de alunos de quartas e quintas séries das escolas participantes de todo o país. Uma vez que o gênero era escolhido, várias ações formativas para o professor eram iniciadas; uma delas consistia no envio de materiais didáticos para os professores participantes, com descrições acuradas do gênero e de seqüências didáticas (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) para ensiná-lo. Os materiais cumpriam com excelência os objetivos a que se propunham. Visando ao ensino do artigo de opinião, por exemplo, uma das orientações era a de escolher, como tema para tal artigo, algum assunto polêmico que estivesse afetando a comunidade a que pertence o aluno.

Numa amostra de 160 textos analisados (de um total de mil submetidos em 2006) a maioria reproduzia adequadamente aspectos composicionais do gênero: havia neles expressão de uma opinião pessoal, em geral sobre algum problema, o que implicava uma tomada de posição sobre um assunto. Entretanto, nem toda tomada de posição é polêmica e suscita a necessidade de defesa da opinião. Posicionar-se contra o problema da violência, ou da pobreza, ou do desperdício das fontes de energia, é lugar comum. Os alunos que conseguiram, em diversos graus, aproximar-se da proposta e escrever um artigo de opinião — foram aqueles indivíduos cuja escolha recaiu, de fato, sobre alguma questão controversa que estava perturbando o tecido social. Em outras palavras, foram os alunos que, confrontados com alguma situação que dividia a turma, a escola ou a cidade, conseguiam pôr o gênero a serviço de sua necessidade de tomar partido e de se manifestar politicamente, assim tornando um exercício de uso — ou tentativa de uso do gênero — em uma prática social.

A concepção da escrita dos estudos de letramento pressupõe que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos muito variados. Essa heterogeneidade não combina muito bem com a aula tradicional, com um professor dirigindo-se a um aluno médio, representativo da turma de trinta ou mais alunos interagindo apenas com o professor, que é o falante privilegiado, foco da atenção de todos, o qual dá sua aula de acordo com um currículo definido para todas as turmas do ciclo na escola ou no município, porque um dia, nesse trimestre, semestre ou ano escolar, todos os alunos da turma serão avaliados segundo parâmetros (também supostamente representativos dos conhecimentos a serem atingidos na série ou no ciclo) definidos para toda a nação.

Por outro lado, os estudos do letramento nos mostram, e isto é muito importante para a reflexão curricular, que os eventos de letramento exigem a mobilização de diversos recursos e conhecimentos por parte dos participantes das atividades. Isso significa que alguns eventos de letramento voltados para a resolução de alguma meta da vida social criarão, sem dúvida alguma, inúmeras oportunidades de aprendizagem para os participantes, todas elas diferentes entre si, segundo as diferenças existentes entre os indivíduos participantes. Cabe ao professor destacar e sistematizar aqueles aspectos que

fazem parte de seu planejamento semestral, anual ou cíclico, tantas vezes quanto forem necessárias, para o aluno adquirir confiança e autonomia com relação ao conteúdo visado.

O projeto pedagógico (DEWEY, 1997; HERNANDEZ e VENTURA, 1998), que pode abranger desde o grande projeto interdisciplinar da escola que atende a interesses de diversas turmas até o trabalho em pequenos grupos de uma turma, pode proporcionar a alunos heterogêneos quanto ao domínio da escrita, com trajetórias de leitura e de produção textual diferentes, pelas diferentes experiências com que chegam à escola⁹, uma oportunidade de participação diferenciada e, por isso, é, na minha opinião, uma prática didática ideal para organizar o trabalho escolar que leva a sério a heterogeneidade dos alunos e que abre mão de pré-requisitos e progressões rígidas em relação à apresentação de conteúdos curriculares.

Embora a escola organize suas atividades em torno de temas relevantes, é interessante pensar nos projetos como *projetos de letramento*: planos de atividades visando ao letramento do aluno. Assim, um projeto de letramento se constitui como “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade” (KLEIMAN, 2000, p. 238). Isso significa que, seja qual for o tema e o objetivo do projeto, ele necessariamente será analisado e avaliado pelo professor conforme o seu potencial para mobilizar conhecimentos, experiências, capacidades, estratégias, recursos, materiais e tecnologias de uso da língua escrita de diversas instituições cujas práticas letradas proporcionam os modelos de uso de textos aos alunos.

É assim que um projeto de letramento de reciclagem de latinhas de alumínio se distingue de uma campanha de reciclagem de latinhas feita pela associação de moradores do bairro. No primeiro, o número de latas recolhidas pode ser motivador para o aluno, mas para o professor a motivação para realizar as atividades reside nas oportunidades que o projeto cria para fazer cálculos, computar, representar dados, fazer campanhas publicitárias, preparar anúncios para o rádio, enfim, para motivar os alunos a participarem de práticas letradas diversas e usarem a língua escrita. Já a associação de

moradores é movida por outros interesses, voltados para questões ambientais e/ou financeiras.

PARA CONCLUIR, A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: OS MESMOS PRINCÍPIOS

É evidente que o papel do professor muda na perspectiva de ensino da alfabetização e da língua materna voltada para a prática social. Um enfoque socialmente contextualizado pode conceder ao professor autonomia no planejamento das unidades de ensino e na escolha de materiais didáticos.

O professor assume, nesse caso, um lugar no sistema educacional como profissional que decide sobre um curso de ação com base na observação, análise e diagnóstico da situação. Quando o professor opta, ainda, por trabalhar com projetos, ele passa a decidir questões relativas à seleção dos saberes e práticas que se situam entre aqueles que são locais, funcionais para a vida na comunidade imediata dos alunos e os que são socialmente relevantes para a participação na vida social de outras comunidades e que, um dia, poderão ser utilizadas para a mudança e a melhoria do futuro do próprio aluno e seu grupo¹⁰. O professor pode decidir sobre a inclusão daquilo que pode e deve fazer parte do cotidiano da escola, porque legítimo e/ou imediatamente necessário, e, por outro lado, sobre a exclusão daqueles conteúdos desnecessários e irrelevantes para a inserção do aluno nas práticas letradas que, parece-nos, persistem por inércia e tradição e, por último, decide também sobre a negociação daquilo que pode não interessar momentaneamente ao aluno, mas precisa ser ensinado pela sua real relevância em nossa sociedade.

Uma mudança na atuação do professor depende, necessariamente, de mudanças no curso universitário de formação. Uma delas é uma mudança na concepção da escrita e nas atitudes em relação às práticas letradas, que sofrem um processo de naturalização à medida que se avança no processo escolar. As transformações abrangem a dimensão político-ideológica, uma vez que a naturalização da escrita obscurece o fato de os usos da linguagem não serem neutros em referência às relações de poder na sociedade, o que

pode contribuir para a desigualdade e a exclusão¹¹, quando a aprendizagem da língua escrita se torna mais uma barreira social para os alunos que não participaram de práticas letradas na sua socialização primária, junto à família. O curso de formação deve funcionar, dessa forma, como um espaço para a desnaturalização, para a efetivação de um paulatino processo de desideologização da leitura e da escrita.

Um dos objetivos buscados nesse processo é o estranhamento em relação às próprias práticas, que é necessário para perceber a dificuldade das atividades de uso da língua escrita e evitar solicitações que podem não fazer sentido para o aluno, mas que são tomadas como universais pela escola e outras instituições de prestígio¹². Por exemplo, nos últimos anos, a receita, o bilhete, o rótulo passaram a freqüentar o livro didático e a sala de aula, sendo freqüentemente utilizados para alfabetizar. Entretanto, ensinar a um grupo de crianças a ler ou escrever uma receita, ou um rótulo, sem ter construído um contexto que justifique sua leitura ou escrita, em atividades que poderiam perfeitamente ser feitas com outros textos (não precisamos de um rótulo de leite condensado para procurar o M de Moça, por exemplo) produz o efeito de uma tarefa sem sentido e, portanto, muito mais difícil do que aprender a letra M na cartilha, no contexto de muitas sílabas e palavras com essa letra.

Um efeito também contrário ao pretendido é às vezes produzido quando se solicita ao aluno ler ou escrever uma receita ou uma instrução quando, primeiro, é perfeitamente possível **mostrar** como fazer o prato ou como montar um brinquedo e, segundo, esta última é a prática realizada na comunidade de origem do aluno. A escritura de textos como receitas e instruções pode parecer natural para os grupos altamente escolarizados, mas não são ações que pertencem à ordem natural das coisas: trata-se de convenções não universais para registrar uma ação. Perceber essas dificuldades potenciais não é fácil para o professor ou para qualquer um que já tenha naturalizado a escrita como um outro sistema semiótico (além do gestual, oral, imagético, etc.).

Partir das práticas letradas e das funções da escrita na comunidade do aluno significa, entre outras coisas, distanciar-se de crenças arraigadas, como a “superioridade” de toda prática letrada sobre a prática oral; aprender e ensinar a conviver com a heterogeneidade, valorizar o diferente e o singular. Envolve agir como interlocutor privilegiado entre grupos com diferentes práticas letradas e planejar atividades que

tenham por finalidade a organização e participação dos alunos em eventos letrados próprios das instituições de prestígio, tais como ler textos literários, científicos, jornalísticos, assistir a peças de teatro, escrever um livr(inh)o, fazer uma exposição artística, organizar um sarau ou uma noite de autógrafos.

Uma disciplina importante para a transformação no curso de formação de professores foi sugerida por Heath (1983), que propõe o trabalho de um professor como o trabalho de um etnógrafo, particularmente quando ele ensina alunos de comunidades com tradições de uso da língua escrita e da língua oral muito diferentes daquelas dos grupos dominantes (estes últimos bem representados na escola). A observação dos alunos, na sua grande heterogeneidade, proporciona pistas valiosas sobre suas práticas sociais de origem, que podem auxiliar o professor na hora de diagnosticar, planejar e avaliar os processos de ensino e de aprendizagem. Os saberes construídos com base na observação acurada da situação podem ajudar a evitar generalizações e a valorizar o singular na hora em que o aluno formula uma hipótese, dá uma resposta, questiona uma informação, demonstra saberes que parecem estar na contramão das hipóteses, respostas, informações e saberes escolares.

Sabendo que os alunos têm bagagens culturais diversificadas como membros participantes de uma sociedade letrada, fica mais fácil para o professor permitir que os alunos tomem parte de forma variada das situações, criem táticas diferentes para lidar com suas limitações ou potencialidades na situação, aportem compreensões diferentes, devido às suas aprendizagens extremamente variadas, antes mesmo de ocuparem os bancos escolares e apesar das práticas homogeneizantes aprendidas na escola. Fica mais difícil, para o professor que aprende e registra a cultura do outro, negar a existência de práticas culturais diferentes e rejeitá-las *a priori*, o que torna menos conflitiva a interação. Daí a pertinência da proposta de ensinar-se, no curso de formação inicial ou continuada, princípios e técnicas para fazer observações participantes e analisar as interações observadas, minimizando os filtros grafocêntricos que impomos nas nossas interpretações do mundo social.

Também a relação com os conteúdos aprendidos no curso de formação é mutável. Mais do que conceitos específicos a serem aprendidos, o curso deveria visar ao letramento do professor para o local do trabalho, entendendo, assim, a escrita como um

elemento identitário da sua formação (KLEIMAN, 2001). Isso significa que, mais do que a aprendizagem de determinados conceitos e procedimentos analítico-teóricos, que mudam com as mudanças das teorias lingüísticas e pedagógicas, interessa instrumentalizar o professor para ele continuar aprendendo ao longo de sua vida e, dessa forma, acompanhar as transformações científicas que tratam de sua disciplina e dos modos de ensiná-la. Assim, a relação do professor com os conteúdos curriculares se transforma: o currículo deixa de ser a camisa de força do trabalho escolar e passa a ser visto como uma organização dinâmica de conteúdos que vale a pena ensinar (e que podem mudar), que levam em conta a realidade local, seja ela da turma, da escola ou da comunidade e que se estruturam segundo a prática social.

No ensino universitário, os projetos de letramento fornecem, como nos outros níveis de ensino discutidos neste artigo, um meio para instrumentalizar o professor para as novas funções a serem exercidas, pois, como nos demais níveis, eles se organizam, nesse contexto de formação, segundo as práticas sociais que são significativas para a vida acadêmica e profissional, como apontam relatos de experiências de formação inicial ou continuada que utilizam a pedagogia de projetos (TINOCO, 2006a; 2006b; OLIVEIRA, no prelo).

Tinoco (2006b) descreve a realização de 14 projetos com foco em patrimônios de cidades do agreste norte-rio-grandense por grupos de professores que cursavam a disciplina de Estágio Supervisionado em um Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Sugeriu-se a esses professores em formação inicial, todos regentes de turmas nas suas respectivas cidades, com longa experiência de sala de aula, que inscrevessem suas turmas no Concurso Nacional Tesouros do Brasil, aberto a todos os estudantes de ensino fundamental e médio do país, voltado para a valorização do patrimônio brasileiro (histórico-cultural, natural, artístico, afetivo).

O projeto de letramento de cada grupo de professores consistiu, assim, nas aprendizagens necessárias — conceitos, práticas de leitura e escrita e gêneros — para orientar os projetos de suas turmas. Por exemplo, uma vez escolhido o patrimônio, eles deviam orientar a busca de dados em fotos, mapas, folhetos, jornais, enfim, todo tipo de documento pertinente. Para poder ensinar seus alunos do ensino fundamental e médio a

escolher ou tirar fotos, os professores precisavam entender como funcionam os textos multimodais. Para inscrever as turmas no concurso ou para orientar as pesquisas das turmas, precisaram aprender a usar a Internet, e assim sucessivamente.

Cursos de Pedagogia e de Letras que visem ao letramento profissional por meio da explicitação de modelos ressignificados em projetos formam professores cujo perfil corresponde ao de um agente social: um indivíduo que se destaca pelas suas capacidades mobilizadoras dos recursos e conhecimentos das comunidades (nesse caso, de aprendizes) em que atua, segundo Kleiman (2006). São capacidades que complementam e podem substituir, a contento, a posse de conteúdos e teorias potencialmente obsoletas.

O agente de letramento é capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo.

A formação de um professor para atuar como agente de letramento faz novas e diferentes exigências ao formador universitário: os saberes acadêmicos e a familiaridade com diversas práticas de letramento, inclusive as acadêmicas, são ainda importantes, mas essencial é a atitude de um professor, que, sabendo-se em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais e, assim, formam leitores, despertam curiosidades, dão segurança a escritores iniciantes. Para o professor agir assim um dia, em sua prática, precisamos hoje, em seu processo de formação, proporcionar modelos desse fazer.

LITERACY AND ITS IMPLICATIONS FOR MOTHER TONGUE TEACHING

ABSTRACT

This article defends the relevance of new literacy approaches to teaching the mother tongue at all school levels. The paper argues against the view that limits the literacy approach to beginning literacy programs, thus creating a false dichotomy: while beginning literacy teachers aim to introduce their students into literate society, mother tongue teachers aim to find the best methods to teach genres to their students. This dichotomy does not take into account the fact that all students, at all levels, are engaged in a continuing, literacy process. The paper presents examples of programs centered around literacy practices in projects and of programs centered upon linguistic and discursive contents, and discusses their respective implications. Finally, the article discusses the implication of the literacy practices approach for teacher education programs.

Keywords: Literacies. Mother tongue teaching. Teacher education.

NOTAS

- ¹ Este texto apresenta uma versão ampliada, revisada de uma apostila para professores de Educação Infantil preparada atendendo solicitação do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas, em fevereiro de 2007.
- ² Ph. D. Linguistics, University of Illinois. Titular, Departamento de Linguística Aplicada, Unicamp
- ³ Não é gratuitamente que Paulo Freire (1976) diz que o educador progressista e o conservador são semelhantes, quando ambos são sérios, porque os dois sabem que conteúdos vale a pena ensinar.
- ⁴ Em correspondência, aliás, com um dos conteúdos da prática de análise linguística, tal como é proposto nos PCN para o ensino da língua portuguesa no segundo ciclo do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries): *Reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, construção composicional e ao estilo* (BRASIL, 1998, p. 60).
- ⁵ Estamos ignorando, neste artigo, os aspectos de aculturação e de violência simbólica daí decorrente; (BORDIEU e PASSERON, 1975) que estão envolvidos no ensino da língua escrita a grupos que provêm de famílias com pouca ou nenhuma escolaridade, nas quais a escrita quase não desempenha nenhum papel na socialização inicial das crianças. Certamente, nesses casos, o trabalho é mais difícil e potencialmente conflitante.

- ⁶ Ambos apontados como conteúdos apropriados para os ciclos de Ensino fundamental (BRASIL 1997; 1998).
- ⁷ A equipe do Grupo Letramento do Professor, coordenado por Angela Kleiman.
- ⁸ De fato, um curso nessas linhas reduplicaria um projeto da Secretaria de Educação do estado de São Paulo, visando a capacitar professores de todas as disciplinas para ensinar a leitura. O curso, Ler para Aprender, estava sendo oferecido em todo o estado nesse período.
- ⁹ Por exemplo, a leitura de almanaques na família, a preparação para crisma na igreja, a venda de rifas para a associação do bairro, podem ser eventos de letramento da socialização familiar de alguns mas não de outros alunos numa mesma turma.
- ¹⁰ O compromisso freireano com os saberes transformados em conteúdos, já mencionado, é ainda maior. Nem o ensino por meio de projetos nem a ênfase na prática social, desobrigam o professor em relação à abordagem de conceitos, procedimentos e textos científicos sobre os temas tratados. Conforme Macedo (2005), essa é uma limitação das aulas de projetos que ela observou, que contrastava com a ampliação das práticas letradas mobilizadas e conseqüente diversificação da funções sociais da escrita.
- ¹¹ É importante lembrar que ensinar a ler e escrever não é uma questão técnica, é uma questão política, como Freire sempre insistiu. Não atuamos no vácuo.
- ¹² A concepção universalista, própria do letramento escolar, é conhecida como letramento autônomo (STREET, 1984).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979. 396 p.p.248-293
- BAYNHAM, Mike. *Literacy Practices. Investigating literacy in social contexts*. Londres: Longman, 1995. 283 p
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. 238 p.
- BRASIL Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. 1º. e 2º. Ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC:SEF, 1997. 144 p.
- BRASIL Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. 3º. e 4º. Ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC:SEF, 1998. 106 p.
- COSTA, Deborah C. P. *A construção de gêneros secundários na educação infantil.: a emergência dos gêneros Notícia e Verbete*. 140 f. Dissertação (Mestrado) Curso de Pós - graduação em Lingüística Aplicada, Unicamp, Campinas, São Paulo, 2001.
- CUNHA, Rosana C. da. *Jornal escolar: raio de ações, rede de significações. Da formação do aluno à formação do professor*. 55 f. Projeto de Tese (Qualificação em Lingüística Aplicada) Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada. Unicamp, Campinas, 2007.
- CUNHA, Rosana C. O Jornal Escolar: Instrumento para a formação crítica e cidadã. *Revista Intercâmbio*. São Paulo: PUC, v. 18, a sair 2008.
- DEWEY, John. *Experience and Education*. New York: Simon and Schuster: A Touchstone Edition, 1997, 1ª.ed 1938; 91 p.

- FREINET, C. *O jornal escolar*. Lisboa. Estampa, 1976. 136 p.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. R.J.: Paz e Terra, 1976. 149 p.
- GUIMARÃES, Maria Flora. *Por uma proposta de articulação de leitura e escrita como práticas sociais*. 141 f. Dissertação (Mestrado), Curso de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa, USP, São Paulo, 1999.
- HEATH, Shirley B. Critical factors in literacy development, In: CASTELL, S.; LUKE, A.; EGAN, K. (Orgs.) *Literacy, society and schooling: a reader*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. 352 p. p.209-229.
- HEATH, Shirley B. *Ways With Words*. Cambridge, Cambridge University Press, 1983. 421 p.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, 200 p.
- KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61.
- KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (Orgs.) *O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000. 248 p. p. 223-243.
- KLEIMAN, Angela B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Angela. B. (Org.) *A formação do Professor. Perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. 342 p. p. 39-68.
- KLEIMAN, Angela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005. 60 p.
- KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Revista Filologia e Lingüística Portuguesa*, n.º. 08, 2006a, p. 409-424.
- KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel L. G; BOCH, Françoise. (Orgs.). *Ensino de Língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006b. 232 p. p. 75-91.
- MACEDO, Maria do Socorro. *Interações nas práticas de letramento. O uso do livro didático e da metodologia de projetos*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 306p.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. *Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN*. Rio de Janeiro: UFRJ. 2003, p. 110-120.
- OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela B.

(Orgs.) *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal: EDUFRRN, no prelo.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, 278 p.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984. 242 p.

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline M. *Construção identitária profissional no Ensino Superior: prática diarista e formação do professor*. 211 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Unicamp, Campinas, 2006.

TINOCO, Glícia Azevedo. Linguagem escrita como instrumento de legitimação de cidadania. In: SOARES, Maria Elias (Org.). *Pesquisas em lingüística e literatura: descrição, aplicação, ensino*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Lingüística: Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste, 2006a, p. 419-422.

TINOCO, Glícia Azevedo. Projetos de ensino como alternativa didática de articulação entre saberes acadêmicos e saberes experienciais de professores em formação. *Revista do GELNE - Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste*. João Pessoa v. 8, n. 1/2, p. 191-206, 2006b.

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1981, 335 p.

VIGOTSKY, L.S. 1984. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984. 168 p.