

LETRAMENTOS EM QUESTÃO: UM RESGATE HISTÓRICO

*Selma Silva Bezerra**

RESUMO

Este artigo pretende fazer uma breve descrição das teorias que englobam os estudos dos letramentos e discorrerá sobre as questões iniciais de Heath (1983) e Street (1984) até os estudos mais atuais. Para tanto, o dividiremos em três décadas, 80, 90 e 2000. Na década de 80, os estudos voltam-se para a análise dos usos da escrita e da leitura na vida das pessoas (HAMILTON, BARTON, 2000). É, em torno da década de 90, que os pesquisadores percebem que o tema já não pode mais ser utilizado no singular e debruçam-se sob as diversas formas de se construir e interpretar a linguagem, por meio das variadas formas de comunicação. Já os estudos dos anos 2000 ampliam as concepções anteriores e buscam a análise das múltiplas formas de se analisar as diversas linguagens (LANKSHEAR E KNOBEL, 2007) e (JANKS, 2010). Para a efetivação desse trabalho em sala de aula, advoga-se a necessidade de ação de um agente de letramento (KLEIMAN, 2006).

Palavras-chave: Letramentos; Multiletramentos; Agente de letramento.

ABSTRACT

This paper intends to do a brief description of the theories that encompass literacy studies and it will present Heath (1983) and Street (1984) first questions until recent studies. Therefore, we will divide it into three decades, 80, 90 e 2000. In the 80's, studies turned to the uses of writing and reading in people lives (HAMILTON, BARTON, 2000). Around 90's, researchers realized that the subject cannot be used in the singular and embraced several forms of constructing and interpreting language, through many ways of communication. Studies in the 2000 expended previous conceptions and intended to analyze multiples forms of analyzing multiple languages (LANKSHEAR E KNOBEL, 2007) and (JANKS, 2010). To have this work done in classrooms, we advocate the need for action of a literacy agent (KLEIMAN, 2006).

Keywords: Literacies; Multiliteracies; Literacy agent.

* Mestre em Letras e professora do Instituto Federal de Alagoas.

INTRODUÇÃO

Os estudos com os letramentos não são novos, porém com os múltiplos conceitos que temos visto corriqueiramente, faz-se necessário ter um olhar atento para cada um deles e também para os primeiros estudos referentes ao tema. Para tratar desse assunto, é, inquestionavelmente, necessário mencionar o impacto das novas tecnologias e suas interfaces. O que nos faz constatar que, se não interagimos mais da mesma forma, não vivemos da mesma forma, conseqüentemente, também não aprendemos do mesmo jeito.

As mudanças na vida cotidiana das pessoas são notórias, em vários aspectos, nos comunicamos por meio da internet pelos telefones, tablets e computadores, compartilhamos fotos, vídeos, nossos e dos outros, salvamos nossos arquivos em pastas virtuais e ainda não precisamos sair de casa para fazer transações bancárias. Tudo bem diferente de como nossos pais interagiam. Tendo tudo isso em vista, como pensar que nossos estudantes aprendem e estudam da mesma forma que nós aprendemos e estudamos? Como não levar em consideração essas novas realidades a nossa volta? Já que a resposta é sim, devemos ensinar de acordo com o que os aprendizes vivem, mas como fazer isso? Seria muito simples responder: utilizando essas tecnologias em sala de aula, mas não é tão simples assim, já que nada é por acaso e em sala de aula tudo deve ser averiguado e analisado para que consigamos o objetivo maior; a aprendizagem. Muitos dos novos aplicativos para os dispositivos eletrônicos obedecem as regras do mercado financeiro e não as questões educacionais. Por isso, devemos ter esse e tanto outros cuidados.

Poderíamos dizer que esse **como fazer** está na teoria dos letramentos, mas seria simplificá-la e reduzi-la, já que não é só o uso de novas formas de comunicação em sala de aula que irá automaticamente nomear um ensino voltado para os letramentos. É muito mais, o que vamos tentar abordar, em seguida, é uma forma de ensino consciente que não proponha somente o como, mas também porquê, o que há por trás, de onde vem, o que fazer, de que modo utilizar, para quem, quando e muitos outros questionamentos que levem o aluno aprendiz a fazer uma reflexão, mais profunda, do que está estudando para sua vida.

Tal ensino requer uma postura engajada do professor, o que Kleiman (2006) chama de agente de letramento, discutiremos essas questões nas próximas páginas deste artigo. Antes disso, vamos discutir um pouco sobre o começo das discussões sobre letramentos, sobre alguns aprofundamentos e também sobre questões mais atuais. Para tanto, dividiremos o artigo em três décadas 80, 90 e 2000 e depois apresentaremos a noção de agente de letramento Kleiman (2006).

LETRAMENTOS NA DÉCADA DE 80

Nos anos 80, a palavra letramento é escrita no singular e é quase um sinônimo de alfabetização. Em inglês, *literacy* significa letrado no sentido de alfabetizado e também letramento no sentido que utilizamos atualmente. Logo no início da década 80, alguns pesquisadores estudavam como o letramento familiar era fundamental para o desenvolvimento escolar e como o fracasso ou o sucesso era condicionado a essas questões. Terzi (1995, p.94) mostra a análise de tais constatações eram feitas a partir de critérios estabelecidos pela escola e acabavam ignorando os letramentos

que as crianças já conheciam. A mesma autora aponta os estudos de Heath (1982;1983) como uma perspectiva diferente, já que essa autora expõe três comunidades com orientações de letramentos bem distintas, alistando cada orientação com o desenvolvimento escolar das crianças. Dessa forma, Heath (1983) notou que em algumas comunidades os eventos de letramentos, desenvolvidos em casa, eram similares ao da escola e que, em outras, isso não acontecia, gerando assim o conflito.

Nesse caso, o que os autores entendem por letramento está, a meu ver, intimamente, ligado à leitura. Fala-se em evento de letramento¹, mas compreendo que, nesses estudos, apesar de seu caráter inovador, o conceito de letramento ainda não abrange sua imensidão de possibilidades, restringindo-o à linguagem escrita e à leitura.

Ainda nos anos 80, temos o trabalho de outro pesquisador que é também citado até os dias atuais, ele já não pensa somente a leitura, mas também o ensino como um todo. Brian Street (1984) propôs dois modelos educacionais, não opostos, mas distintos entre si, a saber, o modelo autônomo e o modelo ideológico. O primeiro representa as práticas de ensino sem reflexão, gramática pela gramática, ler o texto com o objetivo de compreender a visão do autor ou leitura pela leitura, sem uma reflexão mais profunda. Também pode ser caracterizado pelo ensino desprovido de reflexão ou até mesmo sem conexão com a realidade dos aprendizes. Todas essas formas de lecionar que reflitam sobre nossa ação no mundo e sobre nossos papéis na sociedade não estão presentes no modelo autônomo no qual enfatiza a questão cognitiva, as dicotomizações, Kleimam (1995, p.22) resume essas características em:

- A correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo;
- A dicotomização entre a oralidade e a escrita;
- 3.a atribuição de poderes e qualidades intrínsecas à escrita, e por extensão, aos povos ou grupos que a possuem.

A palavra ‘autônomo’ está aí no sentido de autonomia, já que esse modelo pressupõe que o ensino se resolve por si mesmo, ou seja, o objetivo é ensinar a ler para ler e a escrever para escrever, não estando voltado para o desenvolvimento de uma reflexão sobre o que se está lendo ou escrevendo.

O segundo, por sua vez, o modelo ideológico volta-se para as questões da linguagem como prática social, já que entende que os letramentos não se restringem apenas às práticas escolares, mas estão presentes na sociedade em geral. Ele prevê o trabalho com a linguagem a partir da interação, do diálogo e da realidade dos alunos, como ponto de partida. Os alunos são tidos como atores críticos, pois devem perceber que, nos diferentes contextos, as práticas de letramentos mudam e requerem diferentes usos da linguagem, reconhecendo sua dinamicidade.

1 Barton e Hamilton (2000, p.8) explicam que os eventos de letramento são as atividades nas quais o letramento tem um papel. Elas, geralmente, acontecem quando utilizamos um texto escrito para executar uma atividade ou tarefa do dia a dia. Os eventos são observáveis e podem se repetir, além de partirem de práticas de letramento, eles também estão inseridos em um determinada prática ou práticas de letramento. As práticas de letramento, por sua vez, são “formas culturais de utilização da linguagem escrita nas quais as pessoas inserem suas vidas. De uma forma mais simples, as práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento” (idem. p.7).

Tais modelos não representam um binarismo, Kleiman (1995) explica que o modelo ideológico não se trata de uma negação do que se produz dentro de uma abordagem autônoma de letramento (cf. p. 39). A autora acrescenta que “os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa” (KLEIMAN, 1995, p. 39). Não podemos negar a necessidade do estudo da gramática, da leitura em voz alta, por exemplo, mas, no entanto, não deveria ficar só nisso e ir mais além, pensando as questões sociais, históricas e ideológicas, envolvidas nos textos.

Os estudos de Street (1984) servem, de uma certa forma, para balizar o que Heath denunciavam anos antes sobre os eventos de letramento que os participantes de um determinada comunidade traziam consigo, antes de ingressarem na escola. Os alunos das comunidades de baixa escolarização tem mais dificuldade na aquisição da escrita, pois não apresentam as práticas de letramento que a escola objetiva, dificultando assim sua ascensão social. Detentora de modelo autônomo, a escola acaba não contribuindo para as mudanças na sociedade e também na vida dos sujeitos que a frequentam.

Tais contribuições são bastante relevantes para o tema discutido, mas ainda não contemplam os diversos sentidos dos letramentos, pois os reduzem à aquisição da escrita e da oralidade. Discutiremos, nos próximos parágrafos, o conceito de multiletramentos e de letramentos críticos.

LETRAMENTOS NA DÉCADA DE 90

É nos anos 90 que um grupo de estudiosos se reúne na cidade de Nova Londres, em Connecticut nos Estados Unidos, para discutir as questões educacionais maiores e refletir com a educação em geral tem sido distinta da necessidade dos seus usuários, durante uma semana de colóquio. Esses estudiosos se perguntavam o que é uma educação apropriada para mulheres, indígenas, falantes da variante não padrão e o que é apropriado para todos em um contexto de conectividade global (cf. NLG, 1996, p. 10). A meu ver, os questionamentos desses pesquisadores vão muito além, colocando o papel da escola em questionamento, pois, se somo seres plurais, porque a escola continuar a tentar desenvolver as mesmas habilidades em todos os sujeitos que dela participam?

Para cunhar o conceito de multiletramentos, os autores definem a ideia de design como o ato de moldar para construir novos significados. Os designs nas sociedades aparecem nas diversas formas, linguísticos, auditivos, espaciais, gestuais e visuais. Cada um desses elementos contribuem para a compreensão, interpretação e para a constituição das significações dos textos, das ações, das imagens, dos vídeos, memes, e tantos outros textos presentes em nossas sociedades. Ao citar os alfabetismos funcionais, Rojo (2012, p.29) diz que “o trabalho da escola sobre esses alfabetismos estaria voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em **criadores de sentidos**” (grifo nosso). Nessa direção, os multiletramentos preveem alunos que vivam os processos de ensino/aprendizagem de forma intensa, como críticos que ajam e atuem em sociedades, conscientes dos seus papéis, ressignificando os textos e os discursos. O ensino poderia ser pautado em alguns movimentos, a saber: *prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada*. Esses pilares não representam uma sequência pronta, mas dialogam com outras perspectivas de ensino que tornam a pedagogia dos multiletramentos algo real e possível nas aulas de línguas. Rojo (2012) explica esses movimentos como:

Prática situada tem um significado particular bem específico, que remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e designs disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos). Sobre essas se exerceria então uma *instrução aberta*, ou seja, uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e designs familiares ao alunado e de seus processos de produção e de recepção. Nesse momento é que se dá a introdução do que chamamos critérios de análise crítica, ou seja, de uma *metalinguagem* e dos conceitos requeridos pela tarefa analítica e crítica dos diferentes modos de significação e das diferentes “coleções culturais” e seus valores.

Tudo isso se dá a partir de um *enquadramento dos letramentos críticos* que buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção dos designs e enunciados. Tudo isso visando, como instância última, à produção de uma *prática transformada*, seja de recepção ou de produção/distribuição (*redesign*) p. 30 (grifos da autora)

Os movimentos, descritos acima, não são nada fáceis, diante de todas as atribuições dos professores atualmente, mas podem contribuir para uma melhora no ensino, mostrando um caminho possível. Os multiletramentos configuram-se como uma proposta ampla, não se restringindo apenas às línguas, e que pode abarcar todas as disciplinas do currículo escolar.

Sendo assim, a proposta dos multiletramentos extrapola a noções de letramento descritas, já que amplia através dos designs as concepções de leitura e de escrita, produção e circulação dos textos que não são mais somente escritos, mas também imagéticos, multimodais, gestuais e tantos outros.

As novas tecnologias tem um papel importante para essas propostas, pois além de cooperarem para a mudança em nossas vidas, elas também são de fácil acesso, e quase todos podem utilizá-las. Quando falamos de letramentos ainda há muito mais para ser estudado, por isso, vamos continuar, agora nos anos 2000.

LETRAMENTOS NOS ANOS 2000

Nos anos 2000, muitos estudos deram prosseguimento ao que discutimos nas páginas anteriores. Neste artigo, nos debruçaremos sob os textos de alguns autores que consideramos como primordial a leitura e discussão, são eles, Lankshear & Knobel (2007), Kleiman (2006) e Janks (2010;2013;2014;2016). Sei da importância e relevância de tantos outros autores, nacionais e internacionais, e de outros conceitos, mas seria um pouco cansativo resumi-los em um artigo, por isso, apresentaremos apenas esses três.

Lankshear e Knobel (2007), ao descrever o que há de novo nessa perspectiva de letramentos, elencam os motivos para tal virada epistemológica. Segundo eles, se entendemos que não há significado fora de práticas sociais, temos que perceber que a leitura e escrita necessitam estar inseridas em uma prática social. Sendo assim, a compreensão de linguagem não está só relacionada à interpretação de ícones lingüísticos, ela faz parte de algo muito mais amplo. Gee (apud LANKSHEAR e KNOBEL, 2007) advoga que letramento está a relacionado à Discurso que, por

sua vez, envolve as formas de se utilizar a linguagem (ler, escrever, falar e escutar) a linguagem não verbal (gestos, imagens, gravuras, símbolos) e aos várias crenças, ideias, valores, formas de pensar e agir socialmente. Com isso, os autores mostram que a leitura é só um dos elementos que compõem o que se abrange por letramento.

Eles também relatam que essas mudanças na forma de se enxergar os letramentos devem-se à dois motivos: os novos aparatos tecnológicos; a nova visão de *ethos*. Os autores explicam que

o significado do novo aparato tecnológico tem a ver com a forma na qual ele capacita as pessoas para construir e participar de práticas de letramento que envolvem diferentes tipos de valores, normas, sensibilidades, procedimentos e assim por diante, diferentes daqueles que caracterizam os letramentos convencionais p. 7.

Podemos relacionar a chamada Web 2.0 com as novas tecnologias, já que permitem que as pessoas as construam coletivamente e colaborativamente, como os sites *wikis*, *blogs*, *podcasts*, *remixes* e tantos outros. Tais formas de agir no mundo nos levam para uma nova relação com a noção de espaço, pois não lidamos mais somente com físico, os espaços artificiais já são parte de nosso dia a dia. Salvamos nossos documentos nas nuvens², compartilhamos nossos textos, fotos, músicas por emails, chats, até mesmos pelas nuvens, criamos outras redes de relacionamento que transbordam nossas capacidades físicas e, às vezes, tomam proporções muito grandes. Por exemplo, quando temos centenas de amigos no facebook, o que, pessoalmente, seria quase impossível manter um contato.

Já o novo *ethos* é compreendido a partir das mudanças entre letramentos convencionais e novos letramentos, espaço físico e cyber espaço. Atravessado por as questões discutidas até agora, a noção de espaço mental 2.0 também coopera para essa nova constituição do *ethos* na pós-modernidade, segundo os autores. Como pensar em autoria se todos podem contribuir para a construção do texto? Os sujeitos que produzem textos colaborativamente querem ser reconhecidos como autores? De que forma? Esses questionamentos nos levam para tantos outros e nos fazem perceber como as novas gerações participam e produzem as novas práticas de letramento.

Diante do exposto, fica notório os desafios dos professores e professoras, temos um logo percurso de atualização e aprofundamento de nossos estudos, já que não podemos perder de vista o mundo no qual nossos alunos vivem e os problemas, os dilemas e as vantagens que eles tem. O profissional da educação na visão de Kleiman (2006) precisa ser mais que um mediador, monitor, ou transmissor do conhecimento. A autora defende o professor como um **agente de letramento**,

2 Segundo Rojo (2012, p.26) nuvem é “um conjunto visível de *bits* e *bytes* que se encontram em suspensão na atmosfera da web e que, acessados, aparecem para nós como textos, imagens, vídeos trabalhos colaborativos. O melhor da computação em nuvem é que, embora dependa da ampliação, acesso e democratização das bandas de transmissão, ela passa a dispensar a propriedade, inclusive máquinas, ferramentas e serviços. Posso acessar de qualquer lugar/dispositivo (meu ou não), sem ter de comprar os *softwares* ou mesmo pagar provedor”. Como um exemplo de colaboração em nuvem, cito meu grupo de extensão e de pesquisa, compartilhamos uma pasta no *dropbox* na qual deixamos recados, compartilhamos os textos e atividades das aulas dos projetos e até mesmo os projetos que fazemos, todos os alunos dos projetos podem acessá-la

ele, segundo ela (KLEIMAN, 2006, p.82-83.), “seria um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições”. O professor/a seria um ator social, capaz de contribuir de forma ativa no processo de produção das atividades escolares, mas que também necessita do conhecimento teórico que temos discutido, para conseguir atingir seus objetivos.

Para Cunha (2010), “o(a) professor(a) como um agente de letramento implica um cenário onde o(a) professor(a) é, acima de tudo, uma pessoa ativa que pode fazer transformações em seu ambiente por meio de suas atuações” p.152. Cunha (2010) também destaca que esse professor, concebido dessa forma, demanda uma postura mais autônoma e colaborativa, para possibilitar uma participação mais efetiva dos alunos (cf. p.153). Tal postura, na nossa opinião, pode fazer com que os alunos também sejam construtores de sentidos (*meaning making*), através da leitura e produção dos mais distintos textos, por meio de seus múltiplos vieses.

A proposta sugerida por Janks(2010) está centrada na noção de letramento crítico que está ligado ao poder, ao acesso, à diversidade e ao design. A autora explica que o letramento crítico “é uma questão de escrever e reescrever o mundo; é também de design e de re-design” (JANKS, 2013, p.227). Ela aponta para a habilidade de problematizar o mundo a partir de três categorias, a saber : construir o design, des-constuir e re-construir e redesenhar³. Seria, a meu ver, um círculo de produção, construção, desconstrução e reconstrução de sentidos linguísticos, políticos, sociais e culturais da língua a ser estudada. É um exercício de apropriação crítica da linguagem que podem ser praticados em sala de aula. Janks (2012) salienta que o letramento crítico volta-se para “o consumo e a produção de textos, bem como para a relação entre os dois e a crítica requer um aspecto de ambos” p. 153. A visão de Janks está fundamentada na análise crítica do discurso e tem como base Althusser, Fairclough, Foucault e Thompson, aprofundando os conceitos desses estudiosos e buscando seus próprios pilares para o trabalho com a linguagem em sala de aula. Entendo que é a partir desse uso consciente da linguagem que professores e professoras podem construir um proposta de ensino adequada para cada realidade. Não podemos viver na sociedade atual reproduzindo valores e crenças ultrapassadas que contribuem para a manutenção de discursos machistas, ações contra o meio ambiente, discursos e ações homofóbicas, racistas, sexistas e tantas outras que atingem nossa sociedade. Diante disso, Janks (2010;2012;2014) explica que existem as *políticas p* e as *Políticas P*. As políticas com p minúsculo tratam-se das políticas do cotidiano, das escolhas que fazemos no nosso dia a dia. O que comemos, o que vestimos, em quem votamos, onde passamos as férias, onde compramos, tudo isso pode significar uma escolha consciente e representar uma política pessoal. Já as políticas com P maiúsculo são aquelas relacionadas às instituições, às políticas linguísticas, às políticas partidárias, às políticas governamentais, e às empresariais. A autora defende que o ensino possa fazer com que os alunos e alunas tenham consciências dessas políticas e possam fazer conexões locais, a partir das políticas p, e conexões globais, a partir das políticas P. Dessa forma, o ensino poderá buscar a construção de novos olhares para os temas que circulam em nossa vida.

3 Tradução nossa. No original, em inglês, construct design, de-construct and reconstruct and redesign.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto anteriormente, vemos que são diversos os conceitos e autores que estudam os letramentos sociais, mas, de certa forma, tais estudos se complementam, contribuindo para a ampliação da teoria. Podemos destacar, algo defendido em todos os autores descritos aqui, como primordial, que as práticas de sala de aula possam partir de práticas sociais, da vida e da necessidade dos alunos. Podemos dizer, dessa forma, que deveríamos trilhar um caminho inverso, que possibilite sair dos livros didáticos e se voltar para as realidades vividas, reais de nossos alunos. É notoriamente um longo caminho a ser percorrido, mas possível. Nosso grande mestre, Paulo Friere, bem antes de todos esses autores, já havia nos aconselhado que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Além disso, sabendo da dificuldade e da necessidade de um profissional engajado, advoga-se a ação de um professor agente de letramento e que vá de encontro com todos os percalços que, enquanto professores, encontramos no nosso fazer diário. É um longo percurso que temos que trilhar na formação do professor, nas formações continuadas e nos programas de pós-graduação, para conseguirmos reconstruir a realidade de nossas salas de aulas.

REFERÊNCIAS

BARTON, David. Researching literacy practices: learning from activities with teachers and students. In: **Situated Literacies: Reading and Writing in Context**. Edited by BARTON, David; HAMILTON; Mary; IVANIC, Roz. Routledge, Londres, 2000, pp. 166-177.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: **Situated Literacies : Reading and Writing in Context**. Edited by BARTON, David; HAMILTON; Mary; IVANIC, Roz . Routledge, Londres, 2000, pp. 7-15.

CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim; et al (THE NEW LONDON GROUP). Pedagogy of multiliteracies: designing the social futures. In: **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1 Spring, 1996, p. 60-92.

CUNHA, Rosana. **O jornal escolar sob a ótica do ensino de gênero e da formação continuada do professor**. 2010, p. 141-161.

HEATH, S. B. **What no bedtime story means: narrative skills at home and school**. In: *Language and society*, II. 1982, p. 49-76.

HEATH, S. B. **Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms**. New York, Cambridge University Press, 1983.

JANKS, Hilary. **Literacy and power**. Nova York: Routledge, 2010.

JANKS, Hilary. The importance of critical literacy. In: **English Teaching: practice and critique**, May, 2012, Volume 11, número 1, p.150-163.

JANKS, Hilary. Critical literacy in teaching and researching. In: **Education Inquiry**: vol 04, n°2, Junho de 2013, pp. 225-242.

JANKS, Hilary. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize. Orgs. **Práticas de Multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas-SP: Pontes editores, 2016, p. 21-39.

KLEIMAN, Angela B.. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In : KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de letras, 1995, pp. 15-61.

KLEIMAN, Angela B.. Processos identitários na formação profissional : o professor como agente de letramento. In: CORREA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise org. **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas, 2006, pp. 75-91.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Sampling the “new” in the new literacies. In: **A New Literacy Sampler (new literacies and digital epistemologies)**. LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (Editors). New York, Peter Lang, 2007, pp. 1-24.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane ; MOURA, Eduardo (org). **Multiletramentos na escola**. São Paulo:Parábola Editorial, 2012, pp. 11-34.

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

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Angela B. org. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Mercados de Letras. Campinas-SP, pp. 91-117.

