

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: A SALA DE AULA COMO UM ESPAÇO INCLUSIVO

MARIA DO ROSÁRIO DA SILVA MEDEIROS (UFRN), LOUIZE LIDIANE LIMA DE MOURA (UFRN).

Resumo

A leitura e a escrita são práticas sócio-culturais que favorecem a agência humana fora e dentro do contexto escolar. Geram, por isso, a possibilidade de se realizar um trabalho com a linguagem mais eficaz e significativo que promova a mudança e a inclusão de alunos desfavorecidos economicamente. Nesta perspectiva, o objetivo desta comunicação é evidenciar como se pode incluir socialmente, utilizando-se a linguagem como instrumento de agência e mudança social. A abordagem metodológica utilizada é qualitativa de natureza etnográfica com foco no contexto da sala de aula, vista como uma comunidade de aprendizagem que se constitui de forma participativa e colaborativa. Os dados que fundamentam a análise foram gerados em aulas de Língua Portuguesa ministradas numa escola pública da cidade do Natal/RN, desenvolvendo uma prática mais produtiva através dos Projetos de Letramento, entendidos como uma prática social em que a leitura e a escrita devem ser efetivadas a partir de um interesse real da vida dos alunos e não para atender a objetivos circulares como 'escrever para aprender a escrever' e 'ler para aprender a ler'. Os resultados obtidos evidenciam o desejo dos aprendentes pelo conhecimento contextualizado, mesmo em condições sócio-econômicas extremamente desfavoráveis e, também, a valorização de novas alternativas de ensino-aprendizado. Conclui-se, a partir da análise das situações de ensino-aprendizagem construídas e do impacto provocado junto aos professores e alunos envolvidos, que o ensino situado de língua materna por meio dos projetos de letramento promove a agência e, naturalmente, a inclusão social.

Palavras-chave:

projetos de letramento, leitura e escrita, inclusão social.

Introdução*

É na sala de aula que os educadores de letramento têm a oportunidade de trabalhar e de contribuir para o crescimento e o desenvolvimento da maioria dos membros da sociedade. (Bazerman)

Tem-se discutido, amplamente, a validade das práticas adotadas pelos docentes de língua materna em suas respectivas salas de aula. Nessa perspectiva, muitos estudiosos se debruçam na pesquisa dos processos sócio-cognitivos envolvidos nas práticas sociais de leitura/escrita, para, desse modo, tentarem (re)dimensionar o seu fazer pedagógico. Diante desse cenário educativo, torna-se imperativo que os educadores invistam em uma formação continuada, uma vez que, essas discussões,

reflexões, apontam para a realidade dos baixos índices de rendimento do ensino de língua, sobretudo, na escola pública brasileira.

Nessa direção, o objetivo desse artigo é a narrativização de um relato de experiência vivenciado em um projeto de letramento, *Trabalho e identidade*, inserido em um projeto de extensão promovido pela PROEX/UFRN em parceria com o MEC, *Letramento do professor em comunidades de aprendizagem: agência, protagonismo e inclusão*. A idealização do projeto visava à formação continuada, o letramento de professores em níveis acadêmicos distintos, incluindo professores em exercício da docência, que estavam afastados do contexto acadêmico já há algum tempo, mestrandos/doutorandos, e ainda, graduandos em formação inicial.

Por meio das reflexões desenvolvidas durante todo o processo, acerca da proposta teórico-metodológica dos estudos do letramento, os docentes, inseridos nesses projetos, tiveram acesso a uma proposta didática inovadora em face aos métodos ortodoxos que conheciam, a fim de que, dessa forma, mobilizassem-se os aprendentes rumo ao protagonismo juvenil no tocante à relação com o saber. Em contrapartida, os professores em formação inicial, envolveram-se em um processo sistematizado de imersão em práticas de ensino-aprendizagem situadas, as quais, se não tivessem tido contato por meio do projeto, só teriam sido vivenciadas quando efetivamente iniciassem na docência.

O projeto fora dividido em dois momentos distintos, a saber: uma primeira etapa, composta de minicursos e oficinas destinadas ao esclarecimento do construto teórico, e, em um segundo momento, ações de letramento implementadas nas escolas contempladas, as quais eram o espaço de atuação dos professores participantes do projeto, acompanhados de alunos da graduação de Letras da UFRN. Fora coordenado pela professora da UFRN, a doutora Maria do Socorro de Oliveira, que desenvolve/orienta pesquisas no âmbito do letramento, com foco na formação de professores.

Os dados utilizados na análise foram extraídos do banco de dados do projeto, gerados nas cenas de leitura e escrita ocorridas durante as ações do projeto *Trabalho e identidade*, desenvolvido pelo grupo de pesquisa "Letramento e Etnografia" da UFRN. O *corpus* analisado é constituído de dados variados, coletados em momentos distintos de interação, esse contém: fotos; notas de campo; amostras de escrita; depoimentos e produções textuais escritas em colaboração pelos alunos, bem como gravações de áudio coletadas durante as aulas. Essas medidas foram empreendidas a fim de possibilitar uma triangulação dos dados (Cançado, 1994), conduzindo, como consequência, à potencialização de uma conclusão parcial mais fidedigna quanto aos impactos acompanhados naquela comunidade de aprendizagem.

Antes da ancoragem quanto aos sujeitos envolvidos na pesquisa, explicitamos que a mesma é de natureza qualitativa (Flick, 2004), de cunho etnográfico, cuja configuração encontra-se em estágio inicial. Situamos ainda que, a mesma se inscreve no âmbito da Linguística Aplicada (LA); nos postulados dos estudos de letramento (Kleiman, 1995; Soares, 1998; 2003; Street, 1984; Tfouni, 1995; 2006); nas noções de agência veiculadas por (Bazerman, 2006); nos conceitos de projetos de letramento (Kleiman, 2000; Oliveira, 2008; Santos, 2008); e da inclusão social (Mitler, 2003; Pacheco, 2007).

Atores sociais envolvidos no projeto

Antes de adentrar nas ações propriamente ditas, explicitaremos o cenário, bem como os sujeitos envolvidos nas cenas interativas de ensino/aprendizagem desenvolvidas no projeto. Esse foi desenvolvido em uma escola pública da cidade do Natal, tendo como participantes os alunos que cursavam o 2º ano do Ensino Médio, no período noturno, advindos de uma comunidade que apresentava um alto índice de risco social, situado em um bairro periférico.

Além desses fatores sócio-econômicos, à turma explicitada acima, somava-se uma total apatia quanto à validade dos discursos veiculados na escola enquanto prática cotidiana e, conseqüentemente, como uma forma legítima de ascensão social. Ou seja, para eles, a escola era destituída de função social, representava, por isso, apenas um problema em suas vidas, na medida em que os atrapalhava a usar o tempo útil que dispunham para destinar a outras atividades, como trabalhar ou fazer cursos profissionalizantes, por exemplo. Justificavam como motivo para ainda permanecerem freqüentando as aulas, concluir "apenas" o ensino médio.

A professora colaboradora do projeto, juntamente à quatro graduandas, diante desse quadro de indiferença dos alunos, empreendeu uma sondagem dos interesses dos alunos propondo uma pesquisa sobre profissões na mídia televisiva (tendo em vista que o acesso deles a outros meios midiáticos era limitado) e, depois que pesquisaram, propôs-se um debate em sala de aula. Foi a partir de então que houve uma mudança da atitude desses sujeitos, desenvolvendo laços afetivos e identitários entre a tríade professora/alunos/professoras em formação. Os alunos que antes não interagiam com o conteúdo ministrado, começaram a opinar e assistir às aulas de língua portuguesa com freqüência. Conforme relatado:

[...] sabe de uma coisa, eu não tava me interessando na aula de português, mas quando surgiu esse projeto... Até que eu tô achando interessante, agora, a aula de português. Eu achava uma chatice, logo no começo, mas agora eu me amarro [...]

O que fez diferença, nesse caso, foi, enquanto educadoras, não prescindir da(s) "leitura do mundo" (Freire, 2008: 11) dos educandos. No período que compreendeu a implementação do projeto nessa turma, até o momento da sua conclusão, foram feitos diagnósticos das necessidades educativas dos alunos, de forma que, ao selecionar conteúdos de caráter conceituais, procedimentais ou atitudinais, sempre se negociava com eles a respeito da aplicabilidade daqueles em consonância à "realidade imediata" (Freire, 2008: 13) deles, naquele momento. Esse posicionamento se mostrou produtivo, pois além de trazer marcas do cotidiano dos discentes para a sala de aula, trazendo à tona aspectos culturais e identitários, elevou a confiança deles quanto à escuta de suas necessidades e deficiências enquanto sujeitos na construção do conhecimento.

Letramento(s)

No tocante ao termo letramento, fora conhecido, inicialmente, por meio de Mary Kato na apresentação do seu livro: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (Kleiman, 1995: 17; Mortatti, 2004: 87; Soares, 2003: 15). Kleiman teoriza acerca do assunto, esclarecendo em linhas gerais que, naquele momento, o letramento poderia ser conceituado como um "conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em

contextos específicos, para objetivos específicos" (Kleiman, 1995: 19). Ainda em relação à conceituação, Soares (1998; 2003: 39) posiciona-se: letramento é o "resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita." E, segundo Tfouni (1995; 2006: 20): "o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade".

É relevante chamar, rapidamente, a atenção a respeito desses aspectos conceituais elencados acima uma vez que, *Letramento* é um termo amplamente aferido na atualidade por profissionais das mais distintas áreas do conhecimento humano, e por que não dizer, ovacionado. Embora, não raro, educadores de diferentes áreas de atuação, associem essa temática, restritamente, à alfabetização, quando na realidade, o procedimento pedagógico do ato de alfabetizar representa apenas umas das inúmeras *práticas do letramento*. Ou seja, o conhecimento dessa temática na área da educação ainda é incipiente, embora amplamente estudada e aplicada no mundo todo, sobretudo, a partir da década de 80, momento em que se intensificaram as investigações sobre essa sugestão didática. Mas, então, o que seriam *práticas de letramento*? Segundo Kleiman (2005):

Conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo em uma determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização. Exemplos de práticas de letramento: assistir a aulas, enviar cartas, escrever diários. (p.12)

Assim, trabalhar na perspectiva de "práticas de letramento" implica a realização de eventos que proporcionem a efetivação de práticas da cultura letrada situadas, mediadas pela língua, seja na modalidade oral ou escrita (com usos reais de língua da comunidade lingüística envolvida), com vistas à resolução de uma problemática da comunidade de aprendizagem. Trabalhar sob esse paradigma educacional demanda a conscientização de que o letramento se trata de um conceito plural, que não se restringe ao contexto escolar - embora o foco nesse caso seja a escola, considerada pela sociedade como principal agência de letramento, - ele abrange outras esferas, tais como o trabalho, a família, a comunidade, a ciência, a religião etc.

Devido a essa multiplicidade de esferas que promovem/circulam as práticas letradas, especialistas na área da educação, da lingüística, bem como da antropologia, defendem o letramento como fenômeno constituído por pluralidades. Conforme afirma Street (1984 apud SILVA[1]):

[...] seria, provavelmente, mais apropriado referirmo-nos a 'letramentos' do que a um único letramento, e devemos falar de letramentos, e não de letramento, tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita. (p. 47)

Assim, essas noções promovem um (re)dimensionamento quanto à escola e às práticas veiculadas nela. Ocorre, então, um deslocamento das prioridades

estabelecidas pela instituição escolar "a partir do momento em que o letramento do aluno é definido como o objetivo da ação pedagógica, o movimento será da prática social para o conteúdo, nunca o contrário [...]" (Kleiman, 2007: 3-4).

Para que essa meta seja alcançada, a eleição da prática social como prioridade em detrimento ao conteúdo ministrado, mobiliza-se o apoio de todos os membros da escola, inclusive, dos familiares desses aprendentes, uma vez que, esse tipo de projeto difere das ações dos projetos temáticos ou do projeto político-pedagógico proposto pela gestão escolar local, visto que envolve uma rede de sujeitos que apresentam saberes, competências, necessidades, interesses e realidades sócio-culturais distintas, demandando a construção de uma cultura pautada no princípio da cooperação e negociação.

Quanto aos projetos de letramento, adotamos a aceção defendida por Kleiman (2000):

[...] 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 lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade [...] (p. 238)

A sala de aula

A sala de aula é um ambiente completamente conhecido de todos nós, todo aluno que tenha tido o mínimo de escolaridade, apresenta um nível de intimidade com esse espaço. Mas, observa-se que esse é um *locus* de discursos ambíguos, uma vez que veicula discursos hegemônicos refletidos das ideologias dominantes e, ao mesmo tempo, veiculam-se tentativas de promoção de políticas afirmativas de inclusão via apropriação de conhecimento, as quais possibilitam que os aprendentes se desenvolvam como cidadãos, ou, agentes sociais.

Nesse contexto, trabalhar na perspectiva de projetos de letramento, implica uma (re)significação dos espaços escolares, sobretudo, das representações ligadas à sala de aula, como um lugar de construção de identidades (Kleiman, 1998), de viabilização de conhecimentos, de forma que os conteúdos não podem ser desvinculados do cotidiano, como se fossem uma "cultura estrangeira" para os membros dessa comunidade, o que provoca o estranhamento e a resistência por parte dos alunos ao fazer pedagógico institucionalizado pelo ensino tradicionalista, desembocando na perpetuação da exclusão social por meio da subjugação acrítica dos discente aos discursos prescritivos legitimados pela sociedade.

Os sujeitos, envolvidos no projeto, traziam a marca do contexto sócio-econômico do qual faziam parte, visto que apresentavam traços de uma identidade estigmatizada, perceptivelmente, pela baixo auto-estima, o que, conseqüentemente, refletia na apatia generalizada da turma em relação às aulas de língua portuguesa e, no baixo rendimento escolar. Essa indiferença, à priori, constituiu-se um desafio quanto à eleição de metodologias e tipologias textuais que se adequassem a necessidade imediata desses alunos. As perguntas que inquietavam todos os envolvidos no projeto eram as seguintes: que gêneros

textuais específicos apresentar a essa turma e, com que finalidade? No que tange à escolha dos gêneros, o posicionamento de Bazerman (2006) é consonante às ações que executamos ao longo do projeto. Ele argumenta:

[...] não deveríamos ser displicentes na escolha dos gêneros escritos que nossos alunos vão produzir. Nem deveríamos manter essas escolhas invisíveis aos alunos, como se toda produção escrita exigisse as mesmas posições, comprometimentos e metas; como se todos os textos compartilhassem das mesmas formas e características; como se todo o letramento fosse igual. (p. 24)

Esse aspecto apontado pelo autor foi de suma importância para que os docentes (re)pensassem suas práticas, uma vez que representa uma alternativa para as aulas ministradas em língua materna. Sob esse prisma, o foco do processo de ensino/aprendizagem fora pautado na interação entre os interlocutores, os quais se tornaram produtores de enunciados autênticos, produzidos em usos reais de língua por sujeitos sócio-historicamente situados, fugindo das práticas vigentes, nas quais "ensinar gêneros", muitas vezes, é reduzi-lo a simulacros destituídos das efetivas práticas de uso social da escrita. As avaliações foram contínuas mediante a participação nas ações desenvolvidas em conjunto.

Tendo isso em vista, conforme aspectos relatados, ressalta-se que "as práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional" (Pacheco, 2007: 15), ou melhor, professores, alunos e outros colaboradores, tais como direção, secretaria, pais etc., constroem uma comunidade onde são ressignificadas as funções sociais de cada um, onde se trabalha em comunidade.

No que se refere às políticas de inclusão, atualmente tem se refletido intensa e amplamente acerca de seus usos nas classes regulares, porém, mais restritamente no que diz respeito ao atendimento de pessoas portadoras de deficiências físicas, mentais, motoras ou psicológicas. Segundo Kleiman (2001):

Há, no entanto, no seio dos educadores e pesquisadores que se ocupam da educação inclusiva, uma tendência, que atrai cada vez mais seguidores, na direção de uma interpretação mais abrangente do conceito de inclusão, de modo a se pensar em políticas inclusivas para todos os que têm sido historicamente barrados da escola e do sistema educacional. (p. 84).

Ainda nessa linha de pensamento, Peter Mitler (2003) diz que

[...] a inclusão não se restringe à inserção de alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Uma das condições necessárias para que essas instituições sejam realmente inclusivas, ou seja, de

todos para todos, é a flexibilização dos critérios de admissão e de permanência nos ambientes escolares. (p. 9)

Então, toda sala de aula que trabalha sob a perspectiva do letramento, é um local de inclusão, não apenas aquela que comporta indivíduos portadores de necessidades educativas especiais, como também, conforme foco desse artigo, a inclusão social em seu sentido mais amplo, uma vez que, os projetos de letramento tratam de problemas que afetam esses alunos em situação de risco. A associação dos conceitos de letramento e educação inclusiva conduz à percepção de uma mesma finalidade: a promoção do aluno a cidadão pronto a pensar e agir no mundo. Bazerman (2006) diz que:

[...] vale a pena lembrar que estudantes são apenas pessoas, normalmente jovens, passando pelas escolas para aumentar suas possibilidades de ter sucesso na vida e de contribuir com a sociedade. É na sala de aula que os educadores de letramento têm a oportunidade de trabalhar e de contribuir para o crescimento e o desenvolvimento da maioria dos membros da sociedade (p. 9).

Implicações para o ensino

A reflexão acerca da produção dos seguintes gêneros em sala de aula: depoimento, crônica, entrevista, convite e faixa de agradecimento (os três últimos direcionados a uma cronista/poeta local), possibilitou que houvesse uma ruptura da "dicotomia entre ensino da língua e o da metalinguagem" (Geraldi, 2005: 45), bem como deslocou a prioridade da abordagem tradicionalista dos conteúdos coercivos provindos da gramática normativa, cujo ensino se baseia, exclusivamente, no elenco metalingüístico de normas gramaticais para uma aprendizagem colaborativa construída por todos os membros da comunidade de aprendizagem (Afonso, 2001).

Nesse contexto, o professor ocupa o papel social de mediador, gestor do conhecimento, isso implica que o foco principal é deslocado da figura do professor em direção aos aprendentes, os quais passam a serem protagonistas diante do seu processo individual/coletivo de aprendizagem, desenvolvendo "autonomia" (Freire, 2007) à medida que assumem "o papel de sujeito do ato de estudar" (Freire, 1976: 10) e negociam os sentidos durante a produção cooperativa do texto com o "outro" (Garcez, 1998).

Ainda quanto ao aspecto da funcionalidade do conhecimento que foi sociabilizado em sala de aula, pode-se constatar que promove, também, a criticidade dos alunos no tocante a uma maior "plasticidade" na escolha/elaboração do material didático, pois embora os livros disponibilizados pelo Governo Federal, em alguns casos, apresentem consistência teórica e fundamentada reflexão, todavia, não refletem a realidade da identidade lingüística desse país continental e, assim, não contemplam os traços culturais de cada comunidade que o utiliza, gerando, por vezes, resistência por parte dos alunos aos conteúdos ministrados, encarados.

As questões acima, bem como as anteriormente citadas, foram desafios com os quais nos confrontamos ao longo do projeto, na tentativa de tornar os alunos mais motivados à aprendizagem e proativos quanto à interação em sala de aula. Com as medidas que tomamos a partir da detecção de cada deficiência apontada, viabilizou-se um redimensionamento significativo no que tange à identidade dos indivíduos envolvidos, uma vez que, à medida que elevou a baixa auto-estima da turma, passaram a se sentirem capazes de concorrer a uma vaga no mercado de trabalho ou, ainda, em um futuro processo seletivo, como o vestibular. Ou seja, as ações de leitura e escrita com vistas à agência social, possibilitaram que ressignificassem as representações prévias que tinham a respeito do ensino de língua materna.

Considerações finais

O mundo globalizado no qual estamos inseridos, exige dos indivíduos uma sistematização de conhecimentos cada vez mais crescente, bem como uma apropriação mais efetiva de tecnologias inovadoras, entre essas, a escrita. Esse fenômeno social tem potencializado o surgimento e a veiculação de uma variedade de gêneros textuais na sociedade moderna, e, com o advento e "democratização" tecnológica, o mercado de trabalho impõe que as empresas tenham seus quadros de funcionários compostos por pessoas com um grau de letramento diferenciado, tanto no que tange ao uso dos gêneros textuais orais quanto dos escritos.

Em meio a essa realidade que o sistema capitalista impõe, há indivíduos excluídos socialmente das oportunidades igualitárias de ascensão social, pois não apresentam as "competências" (Maingueneau, 2008: 41-50) necessárias, ou, por não possuírem "**os tipos de conhecimento** ativados pela escrita" (Elias; Koch, 2009: 37)[3]. Esses conhecimentos, por meio do processo de aprendizagem significativa, capacita quem os tem à medida que prepara para a concorrência por uma vaga, seja em processos seletivos como o vestibular, em concursos públicos, ou, até mesmo, para conseguir e manter o emprego.

Como este estudo ainda não é conclusivo, a partir do que foi exposto ao longo deste trabalho, pode-se inferir que o ensino sob o prisma dos estudos do letramento inclusivo nos sugere novas possibilidades de compreensão do universo dos alunos, já que se alia às suas práticas sociais. Estas considerações revelam o surgimento de um novo modo de agir desses cidadãos estigmatizados frente às oportunidades de aprendizado que valorizam sua agência social: o protagonismo. Dessa forma, o aluno vê-se motivado a aprender, e, a partir da compreensão de que são cidadãos, passam a opinar, participar, e se desenvolver em sala de aula, assimilando a importância da língua escrita como forma de agir no mundo. Conforme conclui uma aluna: "e continuando o meu papel de estudante e até mesmo de cidadão, acho que temos, todo o direito e coragem de expressar aquilo que sentimos e pensamos[4]."

Referências

AFONSO, A. P. *Comunidades de aprendizagem: um modelo para a gestão da aprendizagem*. In: II Conferência Internacional Challenges 2001, p. 427-432. Disponível em: <<http://www.nonio.uminho.pt/challenges/actcha01/048-Ana%20Afonso%20427-432.pdfpdf>>. Acesso em: 28 jan 2009.

BAZERMAN, C. Introdução do autor: o estudante como agente. In: _____. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em lingüística aplicada*. n. 23, p. 55-69, 1994.

FLICK, U. *Uma introdução à Pesquisa Qualitativa*. Trad. Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*. 49 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 11-21.

_____. Considerações em torno do ato de estudar. In: _____. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 9-12.

_____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GARCEZ, L. H. do C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UnB, 1998.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2005. p.39-46.

KATO, M. A. *No Mundo da Escrita: uma perspectiva a psicolingüística*. 5. Ed. Campinas: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. A construção de identidades em sala de aula. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 267-302.

_____. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Signo. v. 32, n.53, p. 1-25, 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>> Acesso em: 10 jul 2009.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In:____; SIGNORINI, I. (Orgs.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola. In:_____. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

_____. *Os usos sociais da escrita e a educação inclusiva no Brasil*. Anais do II Seminário Internacional de Educação Inclusiva 2001, Belo Horizonte: PUCMINAS, 2001. p. 84-101.

_____. *Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ler e escrever?* Campinas: Cefiel - UNICAMP; MEC, 2005.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2008.

MITLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORTATTI, M. do R. L. De "literacy" a "letramento". In: _____. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

OLIVEIRA, M. S; KLEIMAN, A. (Org.). *Letramentos Múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal: EDUFRN, 2008.

PACHECO, J. *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, E. M. *Reflexões acerca do letramento: origem, contexto histórico e características*. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/20041105_Elson.pdf>. Acesso em: 10 jul 2009.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STREET. B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: University Cambridge, 1984.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo, Cortez, 2006.

* Este trabalho foi elaborado sob a orientação da Profa. Dra. Maria do Socorro Oliveira, ligada ao Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

[1] O seguinte enxerto é uma tradução do livro do Brian Street, *Literacy in theory and practice*, de total responsabilidade do autor.

[3] Grifo das autoras.

[4] Para preservar a autoria dos sujeitos envolvidos, mantemos na íntegra os seus discursos.