

USOS, SIGNIFICADOS E CONCEPÇÕES: EM FOCO PRÁTICAS DE LEITURA

Eixo-temático: Profissão docente e formação de professores

Jailze de Oliveira Santos
UFRPE/UFPE
jairecife@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho traz um recorte de uma pesquisa mais ampla, que tem como objetivo compreender as práticas de letramento desenvolvidas em um espaço de educação não-formal, detidamente na Associação de Apoio à Criança e ao Adolescente (AACA). Compreendemos que o caráter sócio-interacionista da língua pode encontrar na educação não-formal um lugar propício para este aprendizado. A participação efetiva e politizada dos educadores destas instituições contribui para formar cidadãos que tenham condições de se manifestar socialmente, pois o mundo exige indivíduos capazes de utilizar uma multiplicidade de habilidades de habilidades de leitura e escrita, para que se possa transitar em todas as práticas sociais em que o código escrito é o elemento preponderante da interação. Ao privilegiar as dimensões do letramento como viés para oportunizar uma maior inserção sócio-cultural, este estudo pretende elucidar as seguintes questões: Quais concepções de leitura subjazem à prática educacional dos formadores da AACA? Que objetivos estipulam para o ensino da leitura? Para tanto, utilizou-se como arcabouço teórico os estudos de Kleiman (2002), Soares (2004), Terzi (2002), Street (1993), entre outros. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, optamos por realizarmos observações e aplicarmos entrevistas com todos os educadores da instituição. O estudo demonstra que estas práticas estão alicerçadas em uma concepção a leitura que amplia as experiências de letramento dos aprendizes e procuram desarmar as armadilhas da exclusão a que eles estão submetidos.

Palavras-chaves: práticas de leitura, letramento, formação.

INTRODUÇÃO

Este estudo encaixa-se na perspectiva dos estudos sobre Letramento Social ou NLS (New Literacy Studies) representados por pesquisadores como: Heath, 1983, 1992; Street, 1984, 2003; Barton, 1998; Gee, 1996 e estudiosos Brasileiros como Terzi, 2000; Kleiman, 1995; Signorini, 2000; Albuquerque, 2005, Leal, 1999, dentre outros.

Street (1984) ressalta que o processo de socialização na construção do significado do letramento, em quaisquer instâncias, escolares ou não, será o reflexo das concepções ideológicas destas instituições. Diante desta colação surgiram algumas questões: a) Em que medida as práticas de leitura desenvolvidas em um espaço não-formal de educação, como a AACA ampliam as experiências de letramento dos alunos e contribuem à formação do sujeito

letrado e da sua cidadania? B) Quem são os propiciadores das práticas de leitura da Instituição e como estas se processam?

Atualmente, as questões sobre letramento e, sobretudo as questões sobre a formação do professor, têm sofrido inúmeras indagações. Tem-se discutido sobre a mediação didática e sobre a formação docente sob vertentes que procuram verificar a postura, as crenças, os valores, as situações experienciais deste profissional em relação à transposição de conteúdos e metodologias “aprendidas” e ressignificadas nas formações continuadas recebidas (KLEIMAN, 1991).

CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO

Conceituamos letramento a partir de STREET (1984, p. 132) quando afirma que utilizará “*o termo letramento para se referir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita*”. Autores como BARTON (1998), KLEIMAN (1995), TERZI (2000) ampliam este conceito, enfatizando o letramento como um fenômeno social que se constitui na relação que o indivíduo e comunidades estabelecem com a escrita, incorporada da valorização, do conhecimento, da cultura e dos valores que a permeiam, no momento mesmo do ler e do escrever.

Nessa perspectiva, STREET (1984) ainda argumenta que as práticas e conceitos particulares de leitura e de escrita de uma determinada sociedade dependem do contexto em que se inserem e estão inexoravelmente incorporadas à ideologia veiculada pelas instituições dominantes de poder e, o modo de concebê-las depende da natureza da formação social em que se inscrevem.

Expandindo as concepções de BARTON (1998, p. 78) afirma que o letramento são usos culturais da escrita e por serem culturais, são próprios de cada comunidade, localizando-se nem “*no texto nem nos sujeitos da leitura, mas no espaço entre o pensamento e o texto*”. Significa dizer que o letramento, assim como todo fenômeno humano, encontra-se na interação do indivíduo com o contexto social em que vive.

Entendemos, então, que num processo de construção da leitura que privilegie o letramento, devem ser observadas, dentre outros fatores que incidem nesse processo, as experiências anteriores com as práticas de escrita e leitura que a criança e o **professor** traz para a escola. A partir daí, através da negociação de sentidos entre autor e leitor, mediada pelas estratégias do professor, numa busca conjunta de construção de significados para o texto, nascem conhecimentos novos. Estes, construídos dos já conhecidos, levam à promoção

de um letramento crítico e emancipatório, realmente transformador, potencializando os aprendizes a tornarem-se cidadãos competentes para transitar em todas as sociedades letradas.

PRÁTICAS DE LEITURA E O LETRAMENTO

Observando que a função da escola formar o cidadão letrado é necessário que o professor conheça a orientação de letramento de seus alunos, para, a partir daí mostra-lhes outros usos e funções da escrita, a fim de que venham adquirir habilidades lingüísticas e discursivas que lhes propiciem transitar por contextos que privilegiam as práticas sociais letradas.

Não se parte, então, da decodificação de palavras como pressuposto para um trabalho de construção de significados, pois acredita-se que a leitura não é um processo linear nem cumulativo. Focalizam-se as palavras de forma a serem indícios ou pistas de conhecimentos prévios, que, ao serem acionadas no momento da leitura, *“acionam uma rede de conhecimentos da memória, que vão influenciar a atribuição de significados às demais palavras do texto, num processo contínuo de re-significação”* (SIGNORINI, 2000).

Nesta abordagem, devem-se levar em conta as diferentes orientações de letramento da comunidade e as individuais do aprendiz, além de que, fundamentalmente, devem-se priorizar teorias de aprendizagem que focalizem o processo de leitura em seu desenvolvimento, não em um determinado estágio da aprendizagem, mas ao longo desse processo.

Não podemos perder de vista o fato de que ler é essencialmente uma prática social. Como já dissemos anteriormente, o ato de ler ocorre em diferentes situações, com diferentes materiais escritos e diversas finalidades. Cabe ao leitor mobilizar desde as mais ‘diferentes’ estratégias e procedimentos, até aspectos de ordem social e cultural a fim de **atribuir sentido** aos textos.

Outro aspecto importante da leitura é que o texto traz em si características históricas. O autor coloca nele sentidos de um dado momento histórico. O sujeito que se apropria das diferentes práticas de leitura é aquele que (re)constrói sentidos para os textos.

FORMAÇÃO DOCENTE

Muitos estudos, como os de KLEIMAN (1995,2001; MATÊNCIO 1995; TARDIF, 2001), têm analisado os discursos correntes sobre a extração social da alfabetizadora, sua legitimidade como representante da cultura letrada, a discriminação que envolve essas profissionais já diminuídas socialmente, sua baixa escolaridade e numa perspectiva

sociológica, os que abordam o contexto sociocultural em que se inscrevem e que dão origem à história de letramento dessas profissionais.

Contudo, essa questão seria contraditória, se não se levassem em conta, numa atual conjuntura brasileira, as condições desfavoráveis em que esse professor se encontra para se apropriar da cultura legitimada institucionalmente.

Fator relevante para se levar em conta, é que essas professoras/educadoras, por serem, em sua maioria, provenientes de meios sociais mais baixos, vêm de escolas públicas onde os professores, por falta de cursos de capacitação, têm uma conceituação inadequada da escrita, sugerindo-nos que as alunas continuam reproduzindo uma metodologia que experimentaram no decorrer de sua vida escolar.

As inovações na esfera da formação docente vêm sendo incrementadas por documento oficiais (LDBEN; FUNDEB; Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica) que destacam que à formação inicial do professor deve estar associada a curso de formação continuada e capacitação em serviço.

Contudo, na perspectiva da construção dos saberes na prática, voltamo-nos para a concepção de que é cotidianamente, na escola ou em outro ambiente, que se dar um espaço de produção desses saberes (TARDIF, 2001).

Desta forma, os saberes docentes, são de natureza diversa. Dentre estes, os saberes da experiência, que se constituem no cotidiano, no exercício da docência, parecem ser os mais disponíveis ao professor para enfrentar o dia a dia da sala de aula. Concebemos como saberes da experiência aquele *“que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao que nos acontece”* (LARROSA, 2002, p.27).

PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia utilizada em uma pesquisa deve ser profundamente apropriada ao seu objeto de pesquisa. Adotamos a abordagem metodológica qualitativa para que a investigação assumira uma maior profundidade, considerando o ponto de vista de ter, esta pesquisa, um forte caráter social. Assim sendo, buscaremos apreender os significados e as relações sociais que guiam a prática dos sujeitos, tornando possível evidenciar as interações a que estão submetidos.

A pesquisa foi realizada na Associação de Apoio à Criança. A Instituição estudada está localizada na Ilha de Santa Terezinha, no bairro de Santo Amaro, um dos mais populosos do Recife. A Ilha de Santa Terezinha está localizada na parte mais pobre do bairro e conta com muitos episódios de violência e por uma forte presença do tráfico de drogas. Na própria Instituição trabalham cerca de doze ex-alunos e outros tantos ajudam voluntariamente o projeto. Quase 75 % dos funcionários são moradores da ilha.

O instrumento que guiou inicialmente este trabalho foi à observação direta, que teve o objetivo de conhecer, mais detalhadamente, as práticas de letramento desenvolvidos pela AACA.

A observação auxiliou uma descrição acurada do objeto de pesquisa, pois como afirma Richardson: *“Observação é um exame minucioso ou a mirada atenta sobre um fenômeno no seu todo ou em algumas de suas partes”* (1999, p.259).

A partir das primeiras observações colhidas no campo de investigação, foi aplicado o segundo instrumento de pesquisa: a entrevista semi-estruturada. Por permitir uma maior flexibilidade das perguntas e respostas, este tipo de entrevista possibilitou uma maior obtenção de informações, pois tivemos autonomia para aprofundar uma pergunta que considerávamos ser relevante para a pesquisa. As entrevistas foram aplicadas a quatro educadores da instituição que trabalhavam diretamente em sala de aula e ao coordenador pedagógico do projeto.

Para categorização dos dados foi feita uma tabulação que permitisse um olhar qualitativo das respostas. A análise do conteúdo foi a opção escolhida para analisar os dados. Segundo Bardin (1977, p.103): *“A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”*. Portanto, não vem a ser um instrumento. As etapas fundamentais no processo de análise de conteúdo são a categorização, a descrição e a interpretação dos dados colhidos nas etapas anteriores.

RESULTADOS

Procuramos realizar a investigação das práticas de leitura AACA, nosso objeto de estudo, buscando apreender, de início, os movimentos que se estabeleceram nos eventos observados. Esses movimentos foram percebidos a partir da definição do contexto de leitura: *o que se lia, para que se lia, quem lia, quando se lia, como se lia, onde se lia.*

A. O que os alunos liam

Constatamos que o material textual dos microeventos de leitura observados contemplou oito gêneros textuais. Foram eles: **fábula, reportagem, cordel, calendário, receita, música, tabela de jogos, regras de convivência**. A predominância do material lido foi de textos, mas também encontramos atividades onde o dicionário ou “palavra do dia” fazia parte das atividades. Como estivemos percorrendo várias salas de aulas, encontramos para cada gênero textual a frequência de apenas uma atividade, com exceção do gênero textual fábula, que foi encontrado duas vezes nas atividades observadas.

B. Para que e Para quem se lia

Nem sempre foi fácil perceber o objetivo da leitura estabelecido para os alunos. De acordo com as observações, pudemos agrupar os objetivos em quatro categorias principais:

1. Leitura para conferir se as antecipações realizadas sobre o conteúdo do texto estavam corretas.

Neste item enquadramos as atividades que compreendem os gêneros “fábula” e “reportagem” que objetivavam a leitura do texto, após criar grande expectativa nos alunos sobre o conteúdo dos mesmos, para confronto das antecipações realizadas pelos aprendizes. Em uma das atividades os alunos estavam sentados em círculo no chão e a educadora apresentou uma caixa surpresa. Ela criou uma grande expectativa sobre qual atividade seria desenvolvida e retirou da caixa o título da estória. Depois levou os alunos a realizarem antecipações, a partir do título, sobre o assunto do texto lido. Alguns alunos se pronunciaram e a educadora fez crescer ainda mais a expectativa para a leitura do texto, questionando se as respostas dos alunos tinham a ver mesmo com a história ou não. Então, leu o texto em voz alta para todos os educandos.

2. Leitura para conhecer um gênero textual

Os objetivos da leitura enquadrados neste item referem-se àqueles textos a partir dos quais estimulavam principalmente a leitura, atentando para as características do gênero do texto lido, como, por exemplo, quando o educador, ao propor a leitura do texto, recuperou os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero e os expandiu.

3. Leitura deleite

Inserimos aqui as atividades que estavam mais ligadas ao simples prazer de ler e que traziam uma grande satisfação para os alunos, sem a preocupação de realizar alguma tarefa. Um exemplo destas atividades pôde ser encontrado na leitura de músicas, quando as crianças cantavam com o apoio do texto escrito.

4. Leitura para retirar informações

Algumas atividades de leitura observadas tiveram como objetivo retirar informações do texto. A leitura do calendário, das regras que regeram o torneio de jogos da Instituição e a leitura da tabela onde estavam expostos os dias e horários dos jogos internos, foram atividades nas quais pudemos identificar estes objetivos. Também incluímos nas atividades de leitura para retirar informações, a leitura de uma fábula que teve como finalidade apenas conhecer o conteúdo do texto para depois responder perguntas de interpretação.

Consideramos importante ressaltar que as leituras eram feitas ou para toda a turma ou para um grupo de colegas. Não registramos momentos em que essas leituras foram feitas apenas para o educador. Os alunos na maioria das vezes estavam dispostos a ler, mesmo aqueles que não eram proficientes na leitura.

C. Quando liam

Ao analisarmos a dinâmica da sala de aula, percebemos momentos que antecediam as práticas de leitura. Antes da prática da leitura, os educadores destinavam grande parte do tempo da aula às atividades que criavam uma expectativa para a leitura, isto é, faziam com que a leitura procedente criasse sentido para os alunos.

A atividade “conversar sobre o tema do texto” aparece em mais de 50% dos eventos observados. Esta conversa era feita de modo informal e, na maioria das vezes, tinha o educador como propiciador do diálogo. Na leitura de uma fábula, o educador iniciou o trabalho questionando os alunos sobre o tema cooperação, perguntando aos alunos: *“Vocês vivem sós no mundo?”* *“Vocês acham que precisam da ajuda de alguém?”* *“Todos temos algo a fazer, a contribuir?!?”* *“Quem coopera, assim... ajuda vocês em muitos aspectos?”* Perguntas que versavam sobre o tema do texto que se iria ler.

A segunda maior frequência encontrada se refere à questionamentos sobre a **função social do gênero**. Das nove atividades observadas, 33 % tiveram este momento antecedente à leitura. Os educadores questionavam os alunos sobre a “utilidade” do gênero que iam ler e procuravam captar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito dos mesmos.

D. Como e onde os alunos liam?

Já na categoria “onde se lê” não encontramos uma grande heterogeneidade de locais em que os alunos liam. Todas as atividades de leitura observadas aconteceram nas salas de aula ou nas salas de atividades extraclasse. A organização das salas era feita, às vezes, em círculo; e em outras, em grupos. Observamos também situações em que não havia uma organização definida.

Segundo nossas observações, pudemos perceber que todas as leituras realizadas eram oralizadas. Foram realizadas de três modos: a) leitura oral coletiva, quando cada criança lia um pedaço do texto para os demais colegas e para a educadora; b) leitura oral, quando o aluno ou o educador lia o texto integral para toda a turma; c) leitura oral em grupos, quando os alunos liam em grupos menores.

Pudemos constatar três atividades para cada um dos modos de ler oralmente. Encontramos 33% das atividades nas quais foi realizada a leitura oral coletiva; 33 % em que foi realizada a leitura em grupos de 3 ou 4 crianças e ainda mais 33% em que foi feita a leitura individual do texto. A leitura silenciosa individual não foi observada em nenhuma aula.

Práticas de letramento: leitura

No conjunto de respostas às perguntas sobre as práticas de leitura e, também, nas observações realizadas procuramos compreender como se processavam essas práticas, ou seja, quando elas eram propostas, onde e como eram vivenciadas.

Perguntamos de que maneira são propostas as práticas de leituras para os alunos. Nestas perguntas não encontramos respostas objetivas por parte dos educadores, mas, se voltarmos aos contextos de leitura e observarmos o item “Quando”, perceberemos uma diversidade de ocasiões que antecediam a leitura.

Os educadores abriam espaço nas aulas para criar o estímulo à leitura, isto é, antes de iniciá-la. Os educadores procuravam fazer com que a escrita produzida estivesse sempre relacionada à vida pessoal e/ou social, fazendo com que todos os envolvidos exercessem um papel ativo no transcorrer do evento de letramento. Esta visão se alinha a Araujo (2001) ao considerar que, na perspectiva do letramento, leitor é o sujeito que atribui significado, ou melhor, constrói significados pelo objeto de leitura e os incorpora a seus próprios sentidos.

Este modo de trabalhar tem relação com o letramento social, pois contextualizando a atividade, o educador faz com que não seja estranha à criança, mostra que o texto não é um elemento neutro, e ainda apresenta maneiras de ver e de pensar próximo ao seu universo, aquilo que estão acostumadas, além de apresentar a utilidade práticas no cotidiano de utilização daquele gênero específico.

A resposta transcrita abaixo do educador também é uma elucidação das estratégias criadas pelos educadores para conquistar o espaço para a leitura de seus alunos:

Muitos não gostam né ainda, (refere-se ao ler), a gente tá tentando do jeito deles. Procuro um monte de ‘artinhinhas’ pra ver se desperta o gosto pelo que agente vai ler....agora me fugiu na mente, de atividades mesmo, tipo assim, eu vou contar uma historia então eu só dô o título, ou até leio só o final, ele vai lá recriar aquela leitura através daquela história. Assim, tipos de atividades que eles fazem pra exercitar e motivar a ler, né! Mas eu vejo, basta ser um assunto que eles gostem, pronto!.

Em alguns momentos observamos que os educadores questionavam os alunos sobre a “utilidade” do gênero que iam ler e procuravam mobilizar os conhecimentos prévios dos aprendizes a respeito das características dos gêneros textuais envolvidos na leitura. Estas estratégias de leitura eram freqüentes. Também observamos que uma outra tática para a leitura utilizada pelos educadores era fazer um levantamento de hipóteses sobre o conteúdo do texto e/ou a produção de antecipações.

Este trabalho nos pareceu de enorme importância, mesmo que algumas vezes fosse feito de maneira muito rudimentar, dado que os educadores não teriam formação teórico-metodológica para realizá-lo na perspectiva do letramento. Eles utilizavam conhecimentos experienciais e intuitivos sobre o gênero lido. Isto reforça também a tese que os valores e concepções que mobilizam a prática do professor constituem um conjunto de premissas adquiridas durante o processo de formação, e, portanto, fazem parte da sua identidade. Santos (2004) estudando a relação da prática docente com a escrita, demonstra que o modo como os professores agem hoje está profundamente marcado pelas experiências de letramento vividas pelo mesmo.

Nossa visão de letramento é ligada a nossa concepção de linguagem. Esta concepção é formada de acordo com nossas histórias de letramentos; todos nós temos uma história de letramento e as escolhas que fazemos hoje estão intimamente ligadas as por suas experiências passadas (BARTON, 1994)

Em relação a possibilidade de trabalhar com gêneros textuais, somente uma educadora nos fez entender que de alguma forma trabalhava as características do gênero na leitura de textos:

Porque tem a questão do texto mesmo, a notícia que a gente utiliza, tem textos de poesia, que a gente pode ver, tem pra recitar, porque eles gravam muito a questão do ... como é o nome, ... fiz muito no Natal com eles também. Ai vai recitar aquele texto e eles aprendem mais, com rimas, eles gostam muito de verso e rima. E eles aprendem muito assim também. E é sempre bom. Mas também existe entre outra, que é uma notícia, a gente recorta e trás pra sala. Agora tem mais passado esse tipo de texto que era notícia do futebol, do jornal mesmo.

Antes de fazer uma leitura de textos, havia o momento em que se fazia um levantamento sobre o conhecimento do aluno sobre aqueles assuntos e se procura estabelecer a função e a real necessidade daquela atividade. O suporte oral foi imprescindível para que o evento realmente fizesse sentido para as crianças. De fato, Di Nucci (2002) estabelece que

pensar o letramento implica em considerar não apenas o texto escrito, mas também as práticas discursivas. É através das interações sociais que a escrita ganha significados e funções juntamente com a oralidade.

A este ponto voltamos à idéia já discutida anteriormente, que as práticas de letramento da AACA estão ancoradas no seu projeto político-pedagógico de formação de “homens novos”, cidadãos políticos.

É esta complexidade que está implícita no próprio conceito de letramento em Soares (2004) quando a autora afirma que o conceito de letramento envolve habilidades e conhecimentos sociais e individuais, bem como valores ideológicos e objetivos políticos.

CONSIDERAÇÕES

Percebemos que, no ambiente pesquisado, como em qualquer outro espaço de letramento, a escrita está presente de forma significativa, exercendo uma função no cumprimento dos objetivos sociais, políticos, éticos e ideológicos da Instituição. Foi com base nas evidências dos contextos de leitura que percebemos o modo como a interação entre alunos/alunos e alunos/educadores construía significados para a compreensão dos textos lidos pelos mesmos.

A análise dos dados indicou-nos que as “estratégias” utilizadas pelos educadores, para fazer com que os alunos lessem texto de maneira eficaz, estavam mais centradas no fazer com que eles percebessem a necessidade de comunicar-se e interagirem no espaço que lhes pertencem. Nesta interação, os alunos percebem o elo entre os eventos de letramento nas aulas e as demandas das práticas sociais do “mundo letrado”.

Um das conclusões advindas do trabalho, é que a prática pedagógica realizada pelos educadores da Instituição é praticada de modo intuitivo, pois, os mesmos não tinham formação pedagógica em nível superior e nem mesmo tinham recebido capacitações na área de língua portuguesa, recorrendo assim, às próprias experiências de leitura e escrita. Reiteramos que os educadores utilizavam conhecimentos experienciais sobre o gênero trabalhado, o que está de acordo com os estudos dos letramentos sociais quando afirmam que todas as pessoas têm uma história de letramento e, conseqüentemente, as escolhas que fazem se baseiam nas possibilidades proporcionadas por suas experiências passadas.

A relevância desse estudo caracteriza-se ainda por possibilitar discussões e reflexões sobre letramentos sociais no âmbito da educação não-formal. Neste sentido estaremos abrindo espaço para práticas de letramento que nem sempre são legitimadas pelas agências do letramento hegemônico. É imprescindível focalizar e valorizar as próprias experiências de

letramento no processo social, onde, na interação entre aluno e texto, a figura do professor é fundamental para propor estratégias que acionem os mecanismos cognitivos e metacognitivos do aprendiz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eliana B. C., LEAL, Telma F. (Orgs). *A Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

ARAÚJO, Elda G. *A construção de sentido na leitura por crianças de meios de letramentos diferenciados*. Tese (mestrado) Unicamp/IEL, Campinas, 2001.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Martins Fontes, 1977

BARTON, D. *Literacy: introduction to the Ecology of Written Language*. Londres: Blackwell, 1994.

BARTON, D. HAMILTON, H. *Local literacies: reading and writing in one community*. London:Routledge, 1998, 299p.

Di NUCCI, Eliane P. *Práticas de letramento de alunos do Ensino Médio: Um estudo descritivo*. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. Londres: The Falmer Press, 1996

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

HEATH, S.B. “*What no bedtime story means: narrative skills at home and school*”, *Language in society* 11, 1982, pp.49-76.

KLEIMAN, A.(org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a pratica social da escrita*. Campinas- SP: Mercado de letras, 1995.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: GERALDI, C. M. G. ; RIOLFFI, C. R. e GARCIA, M. de F. *Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 27.

LEAL. T. F. *Prática social de leitura na escola e na sociedade*. In: *Leitura: teoria e prática*, n. 34, p. 30-39, 1999.

RICHARDSON, R. e colaboradores. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Carmi F. *O professor e a escrita: entre práticas e representações*. Tese (doutorado) Unicamp/IEL, 2004.

SIGNORINI, Inês (org). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. *Abordagens alternativas ao letramento e ao desenvolvimento*. Apresentado durante a Teleconferência UNESCO Brasil sobre 'Letramento e Diversidade', outubro de 2003.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CAUDAU, V.(Org). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, 2ª ed. p.234.