

A ESCOLA COMO LUGAR DE MUDANÇA DOS DISCURSOS E ESPAÇO DE PREPARAÇÃO PARA A VIDA ATRAVÉS DO LETRAMENTO¹

Maria do Carmo da Silva (UFPB)
Mcarino97@yahoo.com
Ciro Filgueira Marinho (UFPB)
cirofmarinho@hotmail.com

Introdução

Este trabalho foi pensado a partir de reflexões impulsionadas por uma palestra do professor e pesquisador Luiz Paulo da Moita Lopes durante o I Colóquio Nacional de Profissionais em Educação e II Encontro de Professores da Educação Básica – Vale do Mamanguape, realizado durante os dias 15 e 16 de maio de 2014, em Mamanguape-PB. O tema da palestra, proferida por Moita Lopes, abordava as práticas discursivas-escolares como construção do gênero, sexualidade e raça.

Após a exposição sobre a temática supracitada, surgiram direcionamentos durante as aulas da disciplina Fundamentos em Linguística Aplicada, ministrada no Programa de Pós-graduação em Linguística durante o primeiro semestre de 2014. Tais direcionamentos têm nos impulsionados a aprofundar estudos acerca de como as práticas de letramento em contexto escolar podem contribuir para a mudança de percepção dos sujeitos sobre questões como sexualidade, raça e gênero. Diante disso, buscaram-se respostas para tais questões, as quais foram fundamentadas em estudos do próprio Moita Lopes (2006, 2009), Barton e Hamilton (2000, 2005), Kleiman (1995), Cope e Kalantzis (2000), Kumaravadivelu (2006), Colaço (2012), dentre outros que acreditam na Linguística Aplicada enquanto viabilizadora de uma nova perspectiva para a construção de uma sociedade mais humana, igualitária, menos preconceituosa.

Diante desse contexto, buscaremos, neste trabalho, apontar como as práticas de letramento escolar possibilitam a construção identitária dos sujeitos, desde que estejam embasadas numa visão crítica acerca do letramento e em oposição ao modelo já programado de letramento escolar que comumente se pratica nas escolas brasileiras. Assim como Moita Lopes, defendemos que a identidade não existe aprioristicamente, involuntariamente às atividades dos sujeitos, mas, como representações. A identidade se delinea nas práticas discursivas com o outro, através de ações que se repetem pelos atores sociais.

O viés transformador das identidades sociais permite, independentemente do momento da interação, reposicionamentos, questionamentos, negociações e, inclusive, a construção de novas identidades. Isso possibilita a construção de uma sociedade paritária, com indivíduos capazes de ir além da tolerância em questões de sexualidade, raça e gênero. Ademais, o fato de conhecer o que somos e como aprendemos estão em foco nas discussões acadêmicas, principalmente, depois da virada discursiva dos estudos pós-estruturalistas.

1. Novas perspectivas da Linguística Aplicada: breves considerações

Associar os estudos pós-estruturalista à Linguística Aplicada foi um ganho social, na medida em que supera o descompromisso social da Linguística Teórica. Esta, por sua vez, esteve imbuída dos ideais estruturalistas e positivistas do século XX, buscando a neutralidade científica e a descrição teórica dos fenômenos linguísticos desvinculados das reflexões

¹ Este título é um fragmento da fala do linguista Luiz Paulo da Moita Lopes proferido durante palestra em I Colóquio Nacional de Profissionais em Educação e II Encontro de Professores da Educação Básica – Vale do Mamanguape.

metalinguísticas que os usuários da língua possuíam. A linguística aplicada surge, então, ligada à descrição das línguas e ao ensino de línguas estrangeiras (MOITA LOPES, 2009, p. 12), caracterizando uma fase de aplicação da linguística.

A primeira virada linguística ocorre quando a linguística aplicada deixa de ser mera aplicação da linguística, e passa a ser, de fato, Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006, p. 16). A LA nesse contexto deve contemplar a perspectiva do usuário e passou a abordar questões de ensino-aprendizagem numa visão complexa, trazendo outras áreas do conhecimento para os estudos da linguagem, o que constituía a interdisciplinaridade da Linguística Aplicada.

Para Moita Lopes (2009), houve uma segunda virada na LA, a qual é caracterizada pelo envolvimento de outras abordagens além do ensino de línguas e tradução. A incorporação de pesquisas na área de língua materna, letramento e a inserção deste em espaços não institucionalizados. A concepção de linguagem passou a ser considerada como meio e instrumento de construir conhecimentos e, portanto, a LA passou a focalizar a linguagem a partir de um contexto social e dos sujeitos envolvidos na situação comunicativa.

Com o advento da modernidade, foram surgindo questões que respondessem aos questionamentos das ciências, principalmente as Humanas e Sociais. Moita Lopes (2009), ao historicizar as transformações ocorridas na linguística aplicada, afirmou que,

Os questionamentos que as Ciências Sociais colocavam à modernidade e as indagações sobre como um sujeito social era teorizado de forma homogênea [...], foram fundamentais para ao fazer o vasto campo das Ciências Sociais e Humanas se reteorizaram de visões pós-estruturalistas, feministas, antirracistas, pós-coloniais e *queer* (MOITA LOPES, 2009, p. 19, [itálico no original]).

Diante deste novo cenário epistemológico, as teorias pós-estruturalistas, baseadas nos trabalhos Foucault, visam o estudo da linguagem numa perspectiva discursiva. “A filosofia pós-modernista celebra a diferença, desafia as hegemonias e busca formas alternativas de expressão e interpretação” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 139), procurando desconstruir os discursos dominantes, pois seus questionamentos giram em torno de questões como ideologia, poder, raça, gênero e classes.

2. Letramento, letramentos

Em decorrências das mudanças na LA, os estudos e práticas acerca do letramento também se transformaram, e o enfoque tem recaído sobre o modelo ideológico, ou crítico, de letramento. Street (1995) considera o letramento sob dois enfoques: o autônomo e o ideológico, sendo que o primeiro refere-se, basicamente, às habilidades individuais do sujeito, e o último às práticas sociais que envolvem leitura e escrita em geral (STREET, 1995 *apud* COLAÇO, 2012, p. 2).

Sobre o letramento ideológico, Moita Lopes afirma que, os pontos positivos relacionados às questões políticas são os de compreender as “práticas de letramento como comunidades de prática que perseguem determinados significados” (MOITA LOPES, 2005, p. 53). Assim, as práticas de letramento, nessa perspectiva, são significativas, pois essa concepção estabelece uma forma de relacionar a ação social aos contextos nos quais essa ação se situa.

Assim, com base em uma visão de leitura como prática social situada, em que se ressalta o discurso como ação por meio da qual escritores e leitores (aqui alunos e professores) estão fazendo coisas uns com os outros, por

assim dizer, focalizo como esses estão agindo no mundo social, se construindo e construindo os outros (MOITA LOPES, 2006, p. 17).

Desse modo, apesar da leitura ter sido entendida enquanto atividade psicológica, a definição de letramento tem outro viés, o social e o antropológico. Esse fato revela o sentido que existe entre letramento e a construção de identidades sociais por meio de práticas que os indivíduos realizam durante a vida em sociedade (LANKSHEAR & KNOBEL, 2008, p. 12 *apud* MOITA LOPES, 2010, p. 397).

Kleiman (1995) também considera o letramento como conjunto de práticas sociais, “cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder (KLEIMAN, 1995, p. 11)”. Diante do exposto, fica evidente que as práticas de letramento as quais participamos, dizem quem somos pelo fato de nos inserir como participantes de determinados discursos, e a relação entre estes e a construção de identidades dos sujeitos participantes.

Entender o letramento numa visão ideológica exige considerar que tais práticas representem uma forma de ação social, as quais fornecem dados sobre quem somos. Nos estudos da linguagem, que tem como base uma formação próxima à compreensão de que a língua se constitui como uma atividade discursiva sócio-historicamente construída, parece ser ponto pacífico, atualmente, não abraçar o termo letramento como um simples processo de codificação e decodificação. Pois não o fazer seria, de fato, ignorar muita parte da complexidade que há no uso da linguagem.

Como aponta Kleiman (2005), é interessante, no entanto, perceber que há diferenças na postura adotada entre práticas mais específicas como as de alfabetização (em um sentido restrito) e as assinaladas como letramento, que se baseiam em práticas sociais. Buscando, analogamente, alcançar com o letramento um princípio freireano bastante significante: *formar* “é muito mais do que meramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 2002, p. 9).

Surge, na literatura voltada em um ensino crítico, diferentes modificações ao termo letramento (como múltiplos letramentos; letramento ecológico; ou sua simples pluralização). Elas podem ser entendidas como uma medida de elucidação e esclarecimento do termo diante de sua complexidade, e não rompimento concreto e abrupto na teoria. Por exemplo, baseando-se em Barton (1994) a autora Tápias-Oliveira (2005) passa a enfatizar em seu argumento que o termo letramento ecológico não deve ser compreendido apenas como restrito a contextos de ensino formal, mas que:

[...] letramento **não é comportamento restrito à leitura e à escrita feitas na escola**, mas se trata de práticas e eventos construídos na vida diária em que há o acesso a conhecimentos e informações, escritas ou não, letramento ecológico - **pelo fato do letramento estar atrelado a práticas sociais aos quais se está inserido** (BARTON, 1994 *apud* TÁPIAS-OLIVEIRA, 2005, p. 167, [grifo nosso]).

Ao discutir sobre o posicionamento de que, como indivíduos, nos construímos mediante as diversas práticas sociais aos quais estamos inseridos, marca-se, nessa definição, a importância que o meio social tem para construção do ser humano. Isto é, entende-se letramento como um conjunto de atividades sociais que contemplem os diferentes domínios de nossas vidas (BARTON & HAMILTON, 2000), e seus eventos como atividades dinâmicas, pois “[...] eventos de letramento tem uma razão e um propósito para as pessoas. É

imediatamente aparente que letramento, simultaneamente, serve ambos os propósitos individuais e sociais [...]” (BARTON & HAMILTON, 2005, p. 6 [tradução nossa])².

É comum aos diferentes termos tentarem articular a noção de que há, na aprendizagem, processos de influências que não se restringem ao espaço físico, mas são afetados por contextos sociais e históricos. Bem como, o fato de vários autores considerarem que ler e escrever compreendem em si formas de atribuir sentidos e de agir no mundo, seja por meio de textos verbais ou não verbais (TINOCO, 2009), contemplando, dessa forma, o “[...] aspecto ideológico marcado historicamente” (BAKHTIN, 2002 *apud* TÁPIAS-OLIVEIRA, 2005, p. 168) na formação pessoal.

3. Relações entre escola, letramento e identidade

O professor, na perspectiva que vem se discutindo, passa então a ser entendido como um *agente de letramento* (KLEIMAN, 2007), pois ele pode articular e reorganizar, em seu trabalho, uma abordagem que seja sensível às necessidades comunicativas do meio em que se está inserido. De maneira que posicione, como coloca a autora, “a prática social como ponto de partida e de chegada” (op. cit., p. 5).

Adotar uma concepção social da linguagem é uma tentativa constante de se considerar a realidade escolar. É também uma maneira de se colocar em evidência o fato de que a realização de sentidos em um texto não é unilateral, mas que produzimos e construímos sentidos socialmente. Entender o texto como evento comunicativo é focar em questões de construção de sentido que permeiam o texto por mais simples que possam parecer. Isto implica, grosso modo, deixar claro no ensino o porquê, para que, e para quem se inscreve. Na perspectiva adotada, é interessante que se trabalhe isso não como conteúdos a serem revelados ou cumpridos, mas que sejam entendidos como componentes caracterizadores da interação social.

De uma forma geral, é preciso estar atento sobre quais textos realmente se configuram como significativos para comunidade escolar em seu sentido amplo. Para que a escola seja, de fato, a “agência de letramento por excelência de nossa sociedade” (KLEIMAN, 2007, p. 4). Uma das opções disponíveis ao professor é justamente trabalhar com o auxílio de projetos de letramentos. Deslocando, portanto, para um ensino crítico que se propõe a se apoiar em práticas sociais. Em termos específicos, projetos de letramento serão entendidos e constituídos como:

[...] um conjunto de atividades sociais que se origina de um interesse real na vida dos alunos 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 *apud* op. cit., p. 16)

Deste modo, na medida em que a aprendizagem se propõe a se estruturar e a se formalizar através de sua real função social (revestida de seus diversos gêneros), ela possibilita certa desmistificação do processo de leitura e de escrita, pois busca ancorar-se na sua necessidade social. Pensar a educação em termos de projeto de letramento é uma tentativa de buscar, mediante ao contexto que se está inserido, maneiras de compreender e agir socialmente. Busca-se nessa perspectiva uma aprendizagem que se faça significativa.

O novo conhecimento passa, então, a ter significado mais prático e palpável, isto é, vê-se nele um uso real. Para que o desconforto entre o conhecimento *anterior* e o *novo*

² No original: “[...] literacy events have a point and a purpose for people. It is immediately apparent that literacy simultaneously serves both individual and social purposes [...]” (BARTON & HAMILTON, 2005, p. 6).

produza uma nova percepção de aprendizagem (VYGOTSKY, 1984 *apud* KLEIMAN, 2007). Uma percepção que respeite e estimule a curiosidade do aluno em direção ao conhecimento, como propôs Paulo Freire ao defender uma educação igualitária.

Diante dessas considerações acerca do letramento, a escola, principal agência das práticas letradas, cumpre um papel relevante no processo de construção de identidades, pois ela pode contribuir na manutenção, ou transformação do *status quo* social. O letramento dominante na escola, geralmente, decorre do modelo autônomo de letramento, uma vez que as práticas já são legitimadas, padronizadas por qualquer instituição social e pelas relações de poder, fazendo com que alguns letramentos sejam mais dominantes que outros.

O fato da escola, culturalmente, ter uma prática única de letramento, voltada para o uso da escrita e da leitura, acaba por não oportunizar letramentos que estão fora dos muros escolas e que os alunos as têm utilizados cotidianamente. Na percepção de Moita Lopes (2010),

pode-se dizer que, embora a leitura tenha sido tradicionalmente compreendida do ponto de vista psicológico, o conceito de letramento, por outro lado, tem um cunho sociológico e antropológico e está sempre relacionado a um sentido de identidade social que os participantes das práticas encenam ao construir a vida social (LANKSHEAR & KNOBEL, 2008, 12 *apud*, MOITA LOPES, 2010, p. 397).

Negar aos educandos práticas alternativas de letramentos, como as decorrentes do meio digital, por exemplo, é negligenciar aos sujeitos o processo de reflexão sobre as identidades que circulam nos meios virtuais de comunicação e interação, bem como a omissão da construção das próprias identidades dos alunos, já que eles estão inseridos nessas atividades letradas. Assim, é possível perceber que ignorar essas práticas configura a “legitimação de determinados modos de ser – aqueles envolvidos nos letramentos dominantes – em relação aos demais” (ROCHA, 2009, p. 17).

É necessário que as práticas de letramento realizadas fora do espaço escolar, sejam incorporadas pela escola, se esta realmente deseja formar cidadãos, como a maioria das escolas propõe. Restringir os discentes a um único letramento é negar-lhes acesso a outras formas de uso social da linguagem e, mais que isso, é promover o não reconhecimento desses sujeitos nas práticas dominantes já legitimadas. Uma alternativa possível seria hibridizar as práticas letradas na escola, mesclando entre as não oficiais e as dominantes, na tentativa de produzir sentidos e reflexão sobre as identidades dos alunos.

Há a possibilidade de concebermos educação como uma jornada cultural de transformação (COPE & KALANTZIS, 2000, p. 119), porém os próprios autores nos alertam para a possibilidade frequente de exclusão de alguns participantes nessa jornada. De fato, muitas vezes, o que tem ocorrido é a constante manutenção social de identidades já em poder:

O problema é que a transformação de uma maneira geral funciona melhor para alguns grupos de pessoas do que para outros. Inegavelmente, você recebe uma melhor educação se você é mais rico; se você mora na vizinhança certa ou no país certo; ou se você é homem. Há algo profundo na cultura e finalidade da educação institucionalizada que significa que, na maior parte, funciona melhor

para alguns grupos de pessoas do que outras (COPE & KALANTZIS, 2000, p. 118, [tradução nossa])³.

A escola que poderia se apresentar como um espaço frutífero para discursos conflitantes, passa, de certo modo, a reproduzir resultados de estabilidade de uma sociedade ainda não igualitária; ainda excludente das contribuições de vozes mais plurais.

A teoria *queer* contribui na compreensão de construção de identidades, pois ela surge como uma opção política de encaminhar a discussão centrada na promoção da tolerância ao diferente, a uma problematização acerca do que seja a norma, quem a constituiu, com quais objetivos. Estar no nível da tolerância nas relações de gênero, raça, religião, classe social, etc., significa uma legitimação de normas pela aceitação do diferente, considerado como “desvios”.

Circulam distintos discursos sobre os caminhos de construção identitária, e a identidade ligada ao gênero acaba por revelar muito sobre o que somos. Rocha (2009) revela o entendimento de Judith Butler (2007) acerca da identidade de gênero, afirmando que as noções do que é ser homem ou mulher são constituídas de forma tão sedimentada que somente nos tornamos inteligíveis aos olhos dos(as) outros(as) a partir da identificação com uma ou outra definição. E ao se definir como “homem” ou como “mulher”, recai imediatamente sobre a pessoa uma determinação sobre suas formas de ser e agir que foram muito bem repetidas ao longo do tempo para nos dar a impressão de que fazem parte de uma natureza intrínseca humana (ROCHA, 2009, p. 19).

Assim, ao assumirmos a identidade de homem ou mulher, recai sobre o sujeito um conjunto de normas pré-estabelecidas que direcionam o seu comportamento. Espera-se de uma mulher, por exemplo, que goste da cor rosa, brinque com bonecas, busque o casamento com um homem, deseje ter filhos, etc. Qualquer atitude fora dos padrões estabelecidos é comportamento desviante, ou seja, o diferente, o anormal. Esses paradigmas estão ancorados numa ideologia disfarçada de senso comum ou de tradição e, por isso, são considerados imutáveis. No entanto, a teoria *queer* vai além dos binarismos homem vs. mulher, heterossexual vs. homossexual, pobre vs. rico. Ela representa um movimento de constante desestabilização de paradigmas pré-estabelecidos, questionando-os.

A essência da teoria *queer* se caracteriza pela instabilidade, fluidez e problematização que vem contribuindo para a não formação da norma, do padrão a ser seguido, bem como a não classificação da sexualidade nas categorias homem-mulher-gay. O foco da identidade é desvinculado da noção de natureza humana para uma possibilidade de nos (re)construirmos no discurso (MOITA LOPES, 2006).

Nesse contexto de construção identitária, retomamos a questão do letramento, e consideramos que a legitimação unívoca de prática letrada pela escola, acaba por legitimar, também uma única forma de ser e de se comportar socialmente. A escola, enquanto ensaio da vida, como defende Moita Lopes em suas reflexões teóricas, tem se omitido das questões de sexualidade e de gênero. Não há, por exemplo, uma discussão efetiva sobre o assunto, problematizadora e questionadora dos discursos que circulam socialmente. Ao se negar a essas discussões, a escola tem contribuído na manutenção dos discursos dominante da heterossexualidade, do que é ser homem e mulher. Por isso, priorizar as práticas híbridas de letramentos traz para o contexto de sala de aula, a possibilidade de se discutir questões que circulam socialmente e que tem sido silenciadas pela escola. Portanto, a pedagogia *queer* pode

³ No original: “The problem is that the transformation by and large works better for some groups of people than for others. Undeniably, you get a better education if you are wealthier; if you live in the right neighbourhood or the right country; or if you are a male. There is something deep in the culture and purpose of institutionalised education which means that, mostly it works better for some groups of people than others.” (COPE & KALANTZIS, 2000, p. 118)

ser entendida como uma opção política, que extrapole o nível da tolerância ao diferente e chegue a uma problematização acerca das normas legitimadas.

Considerações finais

Como foi dito anteriormente, nos construímos na, e pela, linguagem. E a tentativa de se buscar na educação uma vertente de linguagem que busque contemplar e ensinar, de maneira crítica e ampla, que agimos em sociedade – ainda parece uma tarefa bastante válida. É por esse motivo que entendemos que o conceito de letramento vem esclarecendo, fundamentando e guiando grande parte, senão por completo, o agir em um ensino que se propõe considerar-se como sócio-interacionista, multidisciplinar.

Abrir espaço, no ensino de língua, para que se possa promover e nutrir uma postura mais engajada deve, contudo, procurar ajustes flexíveis nas suas preconizações. Ajustes que norteiem para um ensino que busque coerência com as práticas sociais as quais se está inserido. Isso inclui constante verificação contexto (seja regional, escolar, participantes, etc.) para que o processo de ensino-aprendizagem possa ser redimensionado de forma significativa buscando contribuir para a formação do indivíduo, explorar e maximizando as suas potencialidades.

Mover-se para uma perspectiva mais crítica no ensino, neste caso, através da perspectiva de letramento, parece ser fundamental para que o aluno possa se posicionar sobre o que está sendo ensinado. E para que ele possa reconhecer e atribuir a relevância necessária, em seu processo de aprendizagem (como em produções de leitura e escrita), formas reais de se agir no mundo em que ele está inserido. Afinal é através de práticas discursivas da linguagem que reflete o papel significativo que a comunicação possui nesse agir.

Ao fazer isso, nós nos movemos para além do processo de codificação e decodificação, e nos aproximamos de uma educação que, em sua essência, pede para ser vista como um algo mais profundo, algo mais completo – e que concebe os alunos como seres sociais, capaz de pensamento crítico e ações reflexivas. Procurando um constante redimensionamento das práticas de ensino, afim de que o professor possa, como conclui Kleiman (2007), “aventurar-se a experimentar” (p. 21).

A partir das discussões apontadas ao longo deste trabalho, e de tantos outros que acreditam numa Linguística Crítica, Transgressiva, podemos considerar que as práticas de letramento escolar direcionam as identidades dos sujeitos que passam pelo processo de escolarização. Visando a emancipação do indivíduo e de sua construção identitária, a escola deve assumir o seu papel de agente de transformação social, desde que esteja embasada numa visão crítica acerca do letramento e em oposição ao modelo já programado de letramento escolar que comumente se pratica nas escolas brasileiras.

Acreditamos na possibilidade de mudança de comportamentos e de compreensão dos fenômenos sociais – os quais emergiram no século XXI com uma tônica maior – como as questões de gênero, raça, sexualidade, por meio das práticas letradas, pois as práticas das quais participamos, constituem naquilo que somos, já que elas nos inserem como participantes de determinados discursos.

A identidade se delineia nas práticas discursivas com o outro, através de ações que se repetem pelos atores sociais. A discussão sobre novos letramentos, a hibridização de práticas legitimamente escolares com as não escolares, e a adoção de uma postura multiculturalista, parece ser o caminho que pode viabilizar a construção e mudança identitária. Nessa perspectiva a teoria *queer* tem-se revelado aliada no processo de desconstrução de apriorismos, de normas e colaboradora de uma visão para além da tolerância e do respeito, atingindo o nível da desconstrução do dado.

Negar-se ao debate sobre aspectos sociais em voga, coloca a escola como espaço de manutenção do *status quo*, uma vez que ela não permite a construção de identidades distintas daquelas pré-estabelecidas por uma determinada ideologia dominante. Comungamos com Moita Lopes (2014), em afirmar que a escola é um ensaio da vida e espaço de construção de identidades por meio dos letramentos. Portanto, ficar em silêncio é corroborar para a manutenção de uma norma que é uma narrativa, discursivamente construída e apresentada como naturalmente dada.

REFERÊNCIAS

BARTON, D; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D; HAMILTON, M; IVANIČ, R. (Orgs.). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. Londres e Nova Iorque: Routledge, 2000, p. 7-15.

_____. Literacy, reification and the dynamics of social interaction. In: BARTON, D; TUSTING, K. (Orgs.). *Beyond Communities Of Practice: Language, Power And Social Context*. Cambridge University Press, 2005.

BUTLER, J. *Gender Trouble: feminism and the subversion of identity*. 2. ed. Nova Iorque: Routledge, 2007.

COLAÇO, S. F. *Práticas pedagógicas de letramento: uma visão ideológica*. In: IX Seminário de pesquisa da região Sul, n. (IX), 29 de jul. – 01 de ago. de 2012. Caxias do Sul, RS. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/06_12_30_2148-7204-1-PB.pdf Acesso em: 15 de jun. de 2014.

COPE, B; KALANTZIS, M. Changing the role of schools. In: _____. (Orgs.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres e Nova Iorque: Routledge, 2000, p. 117-144.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KLEIMAN, A. “Apresentação”. In: _____. (org.). *Os significados do letramento*. 6. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 7-11.

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: A. B. Kleiman; I. Signorini (orgs.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?*. Campinas: UNICAMP: Cefiel & MEC: Secretaria de Ensino Fundamental, 2005.

_____. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. In: Signo. v.32, n.53, 2007. p. 1-25.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. *New Literacies: everyday practices and classroom learning*. Londres: Open University Press, 2006. Disponível em: <http://literaturaefilme.files.wordpress.com/2013/08/colin-lankshear-and-michele-knobel-new-literacies-everyday-practices-and-social-learning-third-edition-2011.pdf>. Acesso em: 21 de jul. de 2014.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. A construção do gênero e do letramento na escola: como um tipo de conhecimento gera o outro. IN: *Investigações linguística e teoria literária*. Vol. 17. n. 2., 2005. p. 47-68.

_____. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. M.; ROCA, M. del P. (Orgs.). *Linguística Aplicada*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. In: *Trab.Ling.Aplic.*, Unicamp, Campinas, 49(2), p.393-417, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/06.pdf>>. Acesso em: 25 de jul. de 2014.

ROCHA, L. L. Hibridização entre Práticas de Letramento Não-Oficiais e Oficiais na Escola: mangás, animês, educação 2.0 e questões de gênero. In: *SINAIS - Revista Eletrônica – Ciências Sociais*. Vitória: CCHN, UFES, Edição n.06, v.1, Dezembro. 2009. p. 06-25. Disponível em: < <http://www.periodicos.ufes.br/sinais/article/viewFile/2751/2219>>. Acesso em: 25 de jun. de 2014.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. A construção da identidade profissional do professor e sua produção diarista. In: KLEIMAN, A. B.; MATÊNCIO, M. L. M. (Orgs.). *Letramento e formação de professores: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005, p. 165-179.

TINOCO, G. A. Usos sociais + projetos de letramento = resignificação do ensino de língua portuguesa. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Orgs.). *Interação, gênero e letramento: a re-escrita em foco*. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p. 151-174.