

# LETRAMENTO & LETRAMENTOS: UMA PERSPECTIVA SÓCIO-CULTURAL DOS USOS DA ESCRITA<sup>1</sup>

## (Literacy & Literacies: a sociocultural approach to the uses of writing)

Márcia Regina TERRA (Doutora – Unicamp)

**Resumo:** *O objetivo deste artigo é apresentar uma retrospectiva de estudos sobre o letramento(s), para defender os usos da escrita em contextos educacionais a partir de proposições dos Novos Estudos do Letramento, uma visão transdisciplinar que assume uma abordagem sócio-cultural da linguagem e do letramento (Cf. Barton, Heath, Gee, Graff, Marcuschi, Rojo, Signorini, Soares, Ribeiro etc.). São problematizadas questões tais como: se existe ou não consenso no campo do letramento; a natureza da crise do letramento escolar; se a tecnologia demanda letramentos mais sofisticados; as relações entre leitura/escrita poder e cultura; como novos letramentos impactam os letramentos na sala de aula etc. Concluo que a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento é um caminho profícuo para a (re)definição de um letramento escolar capaz de possibilitar ao aluno chances de aplicar em sua vida extraclasse os conteúdos que ele está aprendendo na escola.*

**Palavras-chave:** *letramentos/letramento; leitura/escrita; Novos Estudos do Letramento.*

**Abstract:** *This paper aims at presenting retrospective studies on literacy, seeking to defend the uses of writing in educational contexts from the perspective of the New Literacy Studies, an interdisciplinary view that takes a sociocultural approach to language and literacy (Cf. Barton, Heath, Gee, Graff, Marcuschi, Rojo, Signorini, Soares, Ribeiro etc.). It is discussed issues such as: whether or not there is a consensus in the literacy field; the nature of the literacy crisis in educational contexts; relationships among reading/writing power and culture; whether or not technology leads to higher literacy demands; how new literacies impact literacy instruction in classrooms etc. I conclude that the New Literacy Studies approach is a powerful way to reframe de nature of literacy instruction in order to give students chances to apply in daily life what they are learning in school.*

**Key-words:** *literacy/literacies; writing/reading; New Literacy Studies.*

---

1. Este artigo é uma adaptação de um capítulo de minha tese de doutoramento em Linguística Aplicada (TERRA, 2009) - ver referências bibliográficas ao final deste texto -, sob a orientação da Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo.

## APRESENTAÇÃO

Em sua acepção mais genérica, pode-se dizer que o campo de estudos referidos ao letramento preocupa-se fundamentalmente com investigações sobre a escrita, seus usos, suas funções e seus efeitos tanto para o indivíduo quanto para a sociedade<sup>2</sup>. Pela própria amplitude e imbricações que o conceito oferece, o letramento é tido hoje como um fenômeno social complexo e heterogêneo<sup>3</sup>. Tais características se justificam principalmente quando levamos em conta que, na investigação dos elos entre escrita, sociedade e indivíduo, são colocadas em pauta inúmeras e importantes questões, de diversas ordens, que, por sua vez, tornam-se objeto de análise sob diferentes pontos de vista. Desse modo, são múltiplas as implicações, teóricas, empíricas, profissionais e políticas, que têm engajado pesquisadores e estudiosos, de variadas áreas do conhecimento, em um vigoroso debate, genuinamente interdisciplinar, em busca de caminhos que possam lançar luz ao balizamento desse campo de estudos.

Nessa esteira, o objetivo deste trabalho é contribuir para a melhor compreensão do letramento, discutindo os modos como esse fenômeno vem sendo abordado, no atual momento sócio-histórico, em função da sua natureza, contexto cultural, bem como das suas consequências para sociedades e indivíduos. Inserido nessa proposta, o estudo que ora apresentamos será conduzido na seguinte ordem: (1) definição inicial de letramento e considerações sobre a relevância do letramento na sociedade atual; (2) apresentação dos Novos Estudos do Letramento (NEL)<sup>4</sup>, uma abordagem sócio-cultural dos usos da escrita; (3) Letramento & Escolaridade: fenômenos distintos?

### 1. DEFINIÇÃO INICIAL DE LETRAMENTO E CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELEVÂNCIA DO LETRAMENTO NA SOCIEDADE ATUAL

Desde a constituição do campo de estudos do letramento, nas décadas de 1970-1980, observa-se que, ao mesmo tempo em que se têm intensifi-

---

2. Cf.: Kleiman (2003, 1995/2001, 1998), Marcuschi (2001, 2000/2001), Rojo (2006, 2001b, 1995/2001, 2000, 1998), Signorini (2001), Soares (2004, 2003, 1998/2002, 2002), dentre outros.

3. Cf.: Barton (1994, 1993), Heath (1986 a, 1983), Marcuschi (2001, 2000/2001), Ribeiro (2003, 1999/2002), Soares (2003, 2002, 1998/2002), dentre outros.

4. Em Inglês: *The New Literacy Studies (NLS)*.

cado os debates sobre o referido tema, firma-se paralelamente a convicção da impossibilidade de consenso em torno de tal conceito. Prova disso, é a argumentação de teóricos, como Costanzo (1994:11, *apud* Marcuschi, 2001:24), dando conta de que o *letramento parece ter hoje em dia tantas definições quantas são as pessoas que tentam definir a expressão*.

Controvérsias sobre a definição de letramento podem ser observadas, por exemplo, a partir de certas posições teóricas de pesquisadores e estudiosos que consideram o letramento como uma questão social e política e, portanto, ideológica (Gee, 2001, 2000, 1990/1996; Graff, 1979/1991; Green, 2001; Kleiman, 1995/2001; Luke, 1996; Marcuschi, 2001; McKay, 1996/2001, 1993; Pahl & Rowsell, 2005; Rojo, 2001b, 2000; Scribner & Cole, 1981; Street, 2003, 2001, 1995, 1984; Soares, 2003, 1998/2002, para citar alguns), enquanto outros, como Hasan (1996) e Halliday (1996), mesmo admitindo a existência de aspectos políticos, sociais e cognitivos envolvidos no letramento, veem esse fenômeno como linguístico.

A característica multifacetada e intrincada do conceito de letramento pode ser identificada, ainda, pela variedade dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio. Como esclarece Kleiman (1995/2001), se o objeto de estudos de um trabalho sobre letramento tem como finalidade identificar a capacidade que têm sujeitos alfabetizados *versus* sujeitos analfabetos de refletir sobre a própria linguagem (por exemplo, falar de palavras, sílabas e assim sucessivamente), decorre que, para esse pesquisador, ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem (Ribeiro, 1999/2002, 2001; Oliveira, 2001).

Por outro lado, o letramento pode significar uma prática discursiva que está relacionada ao papel que ocupa a escrita em diferentes comunidades, grupos e classes sociais, quando, no caso, o pesquisador busca caracterizar tais práticas e processos de letramento, a fim de correlacioná-las às capacidades valorizadas e exigidas pela escola e, logo, ao sucesso ou insucesso escolar, como nos mostram os trabalhos de diversos estudiosos, tais como: Heath (1986a, 1986 b, 1983); Cook-Gumperz (1991); Rojo (1995/2001, 1998, 1994), dentre outros.

Com efeito, o crescente interesse pelos estudos do letramento tem transformado tal palavra em uma metáfora que vem sendo aplicada, em diversas áreas do conhecimento, para designar diferentes aspectos que estão envolvidos nas práticas da leitura e da escrita, sendo muito comuns o uso

de expressões como: 'letramento digital', 'letramento visual', 'letramento político' e assim por diante (Barton, 1994). Assim, a chave para novas visões do letramento, na opinião de Barton (1994), estaria em situar a leitura e a escrita em seus contextos sociais. À luz dessa ideia, torna-se fundamental reconhecer, entre outros aspectos, que não há apenas um 'letramento' e sim 'letramentos' (Street, 2003, 2001, 1995, 1984; McKay, 1996/2001, 1993; Gee, 2000, 1990/1996; Hamilton, Barton & Ivanic, 1993; Rojo, 2001b; Soares, 2004; Marcuschi, 2000/2001 etc.).

Explicando melhor, pode-se dizer que as práticas específicas de usos da escrita na escola, que forneciam o parâmetro segundo o qual o letramento era definido e segundo o qual os sujeitos eram classificados de forma dicotômica como alfabetizado ou não alfabetizado/ letrado ou não-letrado, passam a ser caracterizadas apenas como um tipo particular de letramento - o letramento escolar - em meio a outros tantos tipos de 'letramentos' (familiar, religioso, profissional etc.) que surgem e se desenvolvem na sociedade, portanto, à margem da escola, não precisando por isso ser depreciados (Marcuschi, 2000/2001; Kleiman, 1995/2001; Rojo, 2001b, 2000).

Reconhecer a diversidade de práticas de letramento que fazem parte da sociedade envolve, outrossim, não impingir rótulos sobre o que é ser ou não ser letrado. Uma classificação dessa natureza está, inexoravelmente, relacionada às necessidades e ao conceito de letramento que vigora em contextos e em situações específicas. Para algumas pessoas, ser letrado pode significar, por exemplo, ter a capacidade de trabalhar em um escritório; para outros, no entanto, significa ser capaz de escrever uma carta para amigos e/ou familiares; já para outros, ser letrado é ser capaz de assinar o seu próprio nome, e assim por diante.

A relevância da definição de questões fundamentais que possam melhor explicitar o que venha a ser o letramento, bem como as suas consequências para sociedades e indivíduos, extrapola as discussões da academia, acarretando implicações diretas e imediatas para os diversos setores da sociedade contemporânea, em que a escrita ocupa uma posição central. Consequentemente, os debates e políticas de desenvolvimento do letramento, mormente no âmbito educacional, devem levar em conta as condições sociais, culturais e econômicas que prevalecem em uma sociedade específica, em uma época particular (Street, 1995, 1984; Barton, 1994; Graff, 1979/1991).

Por questões como essas, não há como generalizar e definir esse fenômeno de forma abstrata, razão pela qual, o letramento tem sido entendido, mais apropriadamente, como *um conjunto de práticas sociais*, conforme proposição de Scribner & Cole (1981: 236),

Essa noção de prática guia o modo como buscamos compreender o letramento. Em vez de focalizar exclusivamente a tecnologia de um sistema de escrita e suas reputadas consequências ('escrita alfabética promove abstração', por exemplo), abordamos o letramento como um conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de sistemas simbólicos e tecnológicos para produzi-las e disseminá-las. O letramento não consiste apenas em saber ler e escrever um tipo de escrita particular, mas em aplicar esse conhecimento para propósitos específicos em contextos específicos de uso. A natureza dessas práticas, incluindo, certamente, seus aspectos tecnológicos, determinarão os tipos de capacidades ('consequências') associadas ao letramento.

Pelo que precede, ainda que, como advoga Hasan (1996: 377), a expressão "letramento" pareça estar hoje "semanticamente saturada", cremos que seja mais prudente admitir que, justamente por constituir-se em um tema complexo que varia histórica e espacialmente e, sobretudo, pela sua relevância para indivíduos e sociedades, é que são bem-vindos os estudos que possam ampliar e aprofundar as vias de abordagem desse fenômeno.

## 2. OS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO: UMA PERSPECTIVA SÓCIO-CULTURAL DOS USOS DA ESCRITA

Os Novos Estudos do Letramento (*The New Literacy Studies - NLS*) é um movimento que surgiu a partir dos anos 1980 e se consolidou nos anos 1990 como reação a dois fatores que eram motivos de sérios questionamentos de estudiosos na época: (i) a predominância da visão tradicional e psicolinguística de linguagem, enquanto conhecimento estrito do código linguístico e como capacidade psicológica individual; e (ii) os pressupostos de estudos das três décadas anteriores, em que se examinavam as relações 'oralidade x escrita' como dicotômicas, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos com predomínio do sentido de supremacia cognitiva da escrita em detrimento à oralidade, dentro do que Street (1984) denominou de "paradigma da autonomia".

De acordo com Street (2003: 1), os Novos Estudos do Letramento compõem um recente campo de pesquisa que

Representa uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas. Os NLS, portanto, não tomam nada como definitivo no que diz respeito ao letramento e às práticas sociais a ele relacionadas, preferindo, ao contrário, problematizar o que conta como letramento em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes.

Essa nova perspectiva de estudos referidos ao letramento traz princípios e pressupostos teóricos importantes para a compreensão do fenômeno, dos quais se destacam, por exemplo, dois pares de conceitos-chave: (i) o binômio modelo *autônomo* e modelo *ideológico* de letramento (Street, 2003, 2001, 1995, 1984); e (ii) dois componentes básicos do letramento, quais sejam os *eventos* e as *práticas* de letramento (Barton, 1994, 1993; Heath, 1983, 1982; Soares, 2003, 2002), cujos conceitos passamos a comentar.

### 2.1. O modelo *autônomo* de letramento

O *modelo autônomo* tem como característica o fato de abordar o letramento como uma realização individual, ou seja, o foco concentra-se no indivíduo e não em um contexto social mais amplo no qual o indivíduo opera. O letramento é percebido como uma habilidade que é adquirida por um indivíduo, geralmente, dentro de um contexto educacional, tendo como base o uso da linguagem oral e afetando, como resultado, o desenvolvimento cognitivo (Street, 1984). Como esclarece Street (2001:7), “o ‘*modelo autônomo de letramento*’ funciona a partir do pressuposto de que o letramento ‘*per se*’ - autonomamente – terá efeitos em outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto, esse modelo, levando a crer que tais práticas são neutras e universais, na verdade mascara e silencia as questões culturais e ideológicas que a elas são subjacentes”.

Desconsiderando tanto a natureza social do letramento quanto o caráter plural de suas práticas, o *modelo autônomo* adota, outrossim, uma orientação que resulta em uma confusão das diversas manifestações sociais do letramento com a escrita como tal, levando, pois, à ideia de que a escrita *não passaria de uma das formas de letramento, ou seja, o letramento pedagógico* (Marcuschi, 2000/2001:15). Nessa linha de pensamento, a hipótese é a de que

a escola trabalhe fundamentalmente no quadro do ‘modelo autônomo de letramento’, isto é, as práticas escolares tendem a considerar as atividades de leitura e de escrita como individuais, psicológicas, neutras e universais, independentes dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as configuram no contexto social. A esse respeito, Pahl & Rowsell (2005: 3) afirmam que

É possível observar claramente uma grande lacuna entre os modos pelos quais estamos ensinando a leitura e a escrita na escola e o sofisticado conjunto de práticas que os estudantes usam fora da escola. Tratando a linguagem como uma mera habilidade, o currículo escolar aborda, de forma restrita, apenas uma fração mínima de habilidades que os aprendizes necessitam para fazer sentido no mundo atual (...). Inegavelmente, o uso da linguagem está vinculado a práticas mais amplas: a aprendizagem de ‘como’ ler na escola primária; jogar Super Mario com amigos; ler uma receita. Quer dizer, a noção de letramento como decodificação e codificação, sem levar em conta os seus contextos de usos, desvirtua a complexa natureza da leitura e da escrita.

A abordagem dos usos da escrita, dentro do “paradigma da autonomia” frequentemente examina aspectos característicos do modelo, cujos princípios, tendo como pano de fundo a teoria da ‘grande divisão’, postulam a separação estanque entre *oralidade x escrita*, fomentando muitos mitos sobre os poderes da escrita em detrimento do oral. Isto nos introduz no próximo item.

### *2.1.1. A tese da grande divisão entre oralidade x escrita: Mitos e perspectivas*

As especulações sobre a visão dicotômica embutida no modelo teórico da supremacia da escrita em suas relações com a oralidade têm suas origens na Grécia Pós-Homérica, tendo sido atribuída a Platão a condição de progenitor desse embate. Na época de Platão, pela primeira vez na História, um pequeno contingente da população aprendeu o sistema alfabético de escrita e o texto escrito tornou-se, em decorrência, um concorrente da literatura e da filosofia oral, que era considerada, até então, o principal veículo de disseminação do conhecimento cultural. Para Platão, as diferenças entre oral e escrito eram claras e, por isso, as suas implicações preocupavam-no. Parecia-lhe incontestável que o engajamento com a linguagem escrita

poderia afetar a mente humana, porém nem sempre havia consenso sobre esses efeitos entre os filósofos da época.

Ao contrário de algumas vozes que davam conta de que as ‘letras’ poderiam potencializar a memória, outras, como a de Platão, por exemplo, advogavam que o uso, pelos aprendizes, de um apoio externo, no caso, as ‘letras’, para ativar as suas reminiscências, poderia levar ao enfraquecimento de tal capacidade. Segundo Platão, a sabedoria não era necessariamente um resultado da aprendizagem oral. Nessa perspectiva, ele colocava sob suspeita o modo de educação baseada precipuamente no modelo oral característico da tradição Homérica, que utilizava a transmissão do conhecimento mediante a recitação e memorização de poemas épicos. De acordo com Platão, a poesia dramática, no modo como era executada pelos trovadores profissionais, apelava para a emoção e não para as faculdades mentais superiores, de modo que deixavam sempre indeterminado o papel da razão nesse processo (A República de Platão, p. 301-305). O que se percebe é que essas especulações iniciais, sugerindo certas propriedades menos importantes à linguagem oral em comparação à escrita, deram trela a uma polêmica que, vale destacar, tem tido fortes influências nas teorias contemporâneas, do ponto de vista do sistema, da cognição e dos usos do letramento, conforme passamos a discutir.

### *2.1.2. Oralidade x escrita: a perspectiva da dicotomia*

No século XX, especialmente dos anos 50 aos anos 80, entre sociólogos, antropólogos, psicólogos sociais e linguistas era assumida a noção da supremacia da escrita e de sua condição de tecnologia autônoma em detrimento da oralidade. A ideia consistia em que a invenção da escrita estabelecia a tese da ‘grande divisão’ entre culturas: “cultura oral x cultura escrita”, sob o pressuposto básico de que *o grau de desenvolvimento tecnológico e a capacidade de raciocínio formal seriam impensáveis sem a escrita* (Marcuschi, 2000/2001:17). Nessa esteira, representantes típicos da tese da ‘grande divisão’, como por exemplo, Havelock (1963, 1976, 1978), Goody e Watt (1968), Goody (1977, 1986) sustentam a ideia de que a escrita promoveria níveis cada vez mais elevados de abstração do pensamento, bem como de desenvolvimento de processos organizacionais da sociedade como um todo.

Em suma, a perspectiva da dicotomia (literalmente, do Grego, divisão em dois) estabelece uma série de mitos sobre a escrita e a oralidade, não apenas quanto às suas características como também do ponto de vista de seus efeitos sociais e culturais. Marcuschi (2000/2001: 27-28), Koch (1993/2000: 68), Rojo (2006: 20, 25, 26) esquematizam as diferenças e mitos decorrentes dessa visão, conforme quadros 1, 2 e 3 que apresentamos a seguir.

### Quadro 1: Diferenças entre fala e escrita apontadas por autores partidários da perspectiva da dicotomia

| Fala                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Escrita                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualizada</li> <li>• Dependente do contexto</li> <li>• Implícita</li> <li>• Redundante</li> <li>• Não-planejada</li> <li>• Imprecisa</li> <li>• Não-normatizada</li> <li>• Fragmentária</li> <li>• Pouco elaborada</li> <li>• Predominância de frases curtas, simples ou coordenadas</li> <li>• Pouco uso de passivas, etc.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descontextualizada</li> <li>• Autônoma (em relação ao contexto)</li> <li>• Explícita</li> <li>• Condensada</li> <li>• Planejada</li> <li>• Precisa</li> <li>• Normatizada</li> <li>• Completa</li> <li>• Elaborada</li> <li>• Predominância de frases complexas, com subordinação abundante</li> <li>• Emprego freqüente de passivas etc.</li> </ul> |

### Quadro 2: Diferenças sócio-culturais entre letramento e oralidade apontadas por autores que assumem a perspectiva da dicotomia

| Cultura oral ou formas orais de funcionamento social                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Cultura letrada ou formas letradas de funcionamento social                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensamento concreto</li> <li>• Raciocínio prático</li> <li>• Atividade artesanal</li> <li>• Cultivo da tradição</li> <li>• Ritualismo</li> </ul> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• esquemas práticos</li> <li>• saber fazer</li> <li>• competências culturais difusas</li> <li>• despossessão</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensamento abstrato</li> <li>• Raciocínio lógico</li> <li>• Atividade tecnológica</li> <li>• Inovação constante</li> <li>• Analiticidade</li> </ul> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• conjunto de saberes objetivados</li> <li>• coerentes</li> <li>• sistematizados</li> <li>• poder de mando e de dizer</li> </ul> |

### Quadro 3: Mitos assumidos na perspectiva da dicotomia

| Mitos ligados a características das modalidades de linguagem                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Mitos ligados aos efeitos sociais e culturais das modalidades de linguagem                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• A fala é desorganizada, variável, heterogênea e a escrita é lógica, racional, estável, homogênea;</li> <li>• A fala é não planejada; a escrita é planejada e permanente;</li> <li>• A fala é o espaço do erro e a escrita o da regra e da norma;</li> <li>• A fala se dá face a face; a escrita serve para comunicar à distância no tempo e no espaço;</li> <li>• A escrita se inscreve; a fala é fugaz.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A escrita leva a estágios mais complexos e desenvolvidos de cultura e de organização cognitiva do indivíduo;</li> <li>• A escrita dá acesso por si mesma a poder e mobilidade social.</li> </ul> |

O modelo teórico da “grande divisão”, a partir dos anos 80, começa a cair por terra, quando são identificadas especificidades em ambas as modalidades da linguagem, sendo-lhes atribuídas formas típicas de funcionamento e produção de sentido em vinculação direta com os seus contextos de produção. De forma semelhante, as diferenças socioculturais entre letramento e oralidade, apontadas pela perspectiva da dicotomia, tornam-se insustentáveis, a partir de pesquisas interculturais de cunho etnográfico, cujos resultados foram analisados a partir de uma visão sócio-histórica. Vejamos, pois, novas perspectivas de questionamento da teoria da ‘grande divisão’ e dos mitos que ela criou.

#### *2.1.3. Oralidade x escrita: Buscando superar a dicotomia*

Buscando superar os pressupostos assumidos na perspectiva da dicotomia, vários são os estudos que, correntemente, se preocupam em examinar as relações oralidade x escrita, como nos mostram os trabalhos de Rojo (2006, 1995/2001, 2001b, 2000,1991), Rojo & Schneuwly (2006), Fávero/Andrade/Aquino (1999/2000), Marcuschi (2000/2001, 2001), Koch (1997/2000, 1993/2000), dentre outros, não sendo necessário ir muito longe para perceber que na sociedade contemporânea ambas as modalidades da linguagem são imprescindíveis, em sentido amplo, como enfatiza Signorini (2001:11),

As modalidades oral e escrita de uso da língua são vistas como de função complementar nas práticas letradas de comunicação. A hipótese geral de uma função

complementar do oral e do escrito nas práticas de letramento não se traduz apenas pela complementaridade de distribuição de ‘formas de comunicação’ e ‘tipos de atividade linguística’, nos termos propostos por Kato (1993, pp. 32-34), mas também pela sobreposição e imbricamento dessas duas modalidades numa mesma atividade de comunicação social, o que invalida a apreensão dicotômica tradicional entre oralidade e escrita.

Representando modos cultural e ideologicamente definidos de agir e fazer sentido nos grupos e comunidades, a linguagem oral e a linguagem escrita são atividades distintas embora profundamente imbricadas hoje. Trata-se de entender, conforme esclarece Rojo (2006:31), que as diferenças entre as duas modalidades “*se reduzem à concretude, à materialidade (sons da fala, grafia – a escrita), mas não podem ser estendidas aos textos materializados por estas modalidades (os escritos)*”. Olhando-se por esse prisma, não há como generalizar para toda a linguagem oral bem como para toda a linguagem escrita as características estanques apontadas pelos estudiosos afeitos à perspectiva da dicotomia (Cf. quadros apresentados anteriormente).

Com base no conceito de gêneros textuais, ou seja, em formas semióticas de ação social que moldam as produções faladas ou escritas da língua - os textos -, Marcuschi (2000/2001: 37) sugere uma visão de continuidade entre ambas as modalidades, defendendo a hipótese de que “*as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos (...) surgindo daí um conjunto de variações e não uma simples variação linear*” (ênfases do autor).

Na linha de raciocínio de Marcuschi, teríamos, portanto, dois domínios linguísticos (fala e escrita) em que se encontraria localizado o *conjunto de variações* de gêneros textuais, de modo que haveria gêneros de textos mais propriamente orais (prototípicos), como por exemplo, a conversa cotidiana, assim como gêneros de textos mais próprios da escrita (também prototípicos), tal como uma tese de doutorado. Entre os polos do contínuo (fala e escrita) estaria distribuído um espectro de gêneros, obedecendo a uma gradação, que, por sua vez, tomaria como base de organização o meio de distribuição (sonoro ou gráfico) e a concepção discursiva (oral ou escrita) de acordo com uma maior ou menor aproximação de uma ou de outra modalidade (gêneros de fala e gêneros de escrita). Vejamos o quadro abaixo que ilustra a proposta de Marcuschi (2000/2001: 40):

**Quadro 4: Distribuição de quatro gêneros textuais de acordo com o meio de produção e concepção discursiva**

| Gênero textual               | Meio de produção |         | Concepção discursiva |         | Domínio |
|------------------------------|------------------|---------|----------------------|---------|---------|
|                              | sonoro           | Gráfico | oral                 | Escrita |         |
| Conversação espontânea       | X                |         | X                    |         | A       |
| Artigo científico            |                  | X       |                      | X       | D       |
| Notícia de TV                | X                |         |                      | X       | C       |
| Entrevista publicada na Veja |                  | X       | X                    |         | B       |

De acordo com o Quadro 4, os domínios “a” e “d” são protótipos (ou polos típicos da dicotomia), quer dizer, materializam-se e concebem-se numa situação de fala e de escrita, respectivamente. Os domínios “b” e “c” são mistos e têm uma relação entre fala e escrita mais intrincada, já que neles a produção e o meio são de modalidades diversas. Nem por isso, eles são não-identificáveis, graças a uma série de especificidades neles presentes. À guisa de explicação: uma entrevista publicada na Revista Veja origina-se por meio da fala, em seguida é transcrita e retextualizada, sendo publicada e colocada em circulação por meio da escrita. No caminho inverso, a notícia de TV parte da escrita, copiada no *teleprompter*, mas atinge o telespectador por meio da fala.

A perspectiva do *contínuo tipológico* entre oral e escrita adotada por Marcuschi, certamente, amplia o escopo dessas relações no que tange aos usos sociais da língua, permitindo neutralizar muitos dos mitos apontados anteriormente neste trabalho. No entanto, como coloca Rojo (2006: 34), a referida linha de orientação de Marcuschi “*ainda preserva a dicotomia básica entre oral e escrita, como polos extremos do contínuo, e ainda trabalha na busca de semelhanças e diferenças nos textos, ainda que levando em conta múltiplas variáveis. Por isso deixa de lado o contexto dos discursos, em favor da forma dos textos*”.

Buscando outra natureza de concepção das relações entre usos orais e escritos da língua, alguns estudiosos, tais como Rojo (2001b); Signorini (2001); Schneuwly (2005, 2004), por exemplo, adotam uma *perspectiva discursiva* que, nas palavras de Rojo (2006: 34), com base em Signorini (2001: 99-101), “*aponta para os hibridismos da escrita, que se verificam no/pelo imbricamento, conjunção, ou ‘mixagem’ – para usar um termo de Street (1984) –, não só de formas percebidas como próprias das modalidades oral e escrita, como também de códigos gráfico-visuais, gêneros discursivos e modelos textuais*”.

Isso significa entender que hoje, com o desenvolvimento desenfreado de novas mídias e tecnologias, os textos se transformam em *entidades multimodais*, em que diversas modalidades de linguagem (fala, escrita, imagens – estáticas e em movimento – grafismos, gestos e movimentos corporais) se integram e dialogam entre si, construindo mutuamente os sentidos do texto e reconfigurando, conseqüentemente, as relações entre linguagem oral e escrita (Rojo, 2006). Provam essa multimodalidade, onde imagens e escrita interagem de forma complexa para dar forma ao texto, as mais diversas propagandas televisivas, *videoclip* na *internet*, ou gêneros publicitários, como rótulos de alimentos, por exemplo, que estão maciçamente presentes na sociedade atual.

Fazendo ver o teor de complexidade embutido entre falas e escritos, na sociedade contemporânea, pode-se citar, ainda, o conceito de ‘retextualização’, elaborado por Marcuschi (2000/2001), que permitiria identificar as operações mais comuns realizadas na passagem/transformação (de forma não mecânica) do texto falado para o texto escrito. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido, evidenciando uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita. A partir de resultados de pesquisas realizadas, Marcuschi (2000/2001:46) é enfático em afirmar que

Os textos orais estão em ordem, não são caóticos nem incoerentes ou carentes de coesão interna (...) pois as modificações notadamente efetuadas nas retextualizações analisadas não revelam a presença de processos cognitivos novos, mais altos ou mais abstratos na escrita em relação à fala. Não se dão raciocínios mais abstratos na escrita em relação a processos de compreensão na oralidade, tendo em vista que, cognitivamente, *o que sobra na escrita é o que estava na fala*. Novo é o meio em que se dá a produção e não a atividade sociocognitiva desenvolvida.

Vê-se, desse modo, que as vertentes atuais defendem o abandono das diferenças entre textos orais e escritos apontadas pelos estudiosos partidários da dicotomia estrita. A partir de estudos interculturais, cujos resultados são analisados à luz da perspectiva sócio-histórica, as diferenças sócio-culturais entre letramento e oralidade, como tradicionalmente assumidas na teoria da ‘grande divisão’, são igualmente questionadas. Passamos a enfocar tal postura no próximo tópico.

#### *2.1.4. Letramento x desenvolvimento cognitivo: A evidência da pesquisa intercultural*

De modo geral, o foco de atenção de teorias clássicas do desenvolvimento intelectual privilegia o estudo das estruturas universais dos níveis de inteligência, não se levando em consideração possíveis variações dessas funções em vinculação com condições sócio-culturais específicas. Assim, poucos esforços do ponto de vista teórico ou empírico são direcionados à identificação de mecanismos através dos quais os modos de funcionamento das culturas poderiam implicar em diferenças de funcionamentos cognitivos (Scribner & Cole, 1981; Cole, 1996). Ao contrário da generalização proposta por tais teorias, Vygotsky (1935/2000, 1934/2000, 1930/2000), como uma grande exceção, faz uma associação direta entre processos de mediação cultural e desenvolvimento humano.

Para esse autor, os processos psicológicos básicos (abstração, generalização, inferência) são universais e comuns para toda a humanidade, no entanto, a organização funcional desses processos (processos psicológicos superiores, na terminologia vygotskiana) sofre variações em consonância com a natureza do sistema de signos disponível em diferentes épocas históricas e dos modos como sociedades específicas fazem usos desses recursos mediacionais. Isso significa entender, sobretudo, que na medida em que se desenvolvem os processos tecnológicos, a interação do homem com o meio-ambiente torna-se cada vez menos direta, passando, em decorrência, a ser crescentemente mediada pela complexidade do sistema de signos utilizado pelas sociedades.

Na visão vygotskiana, a linguagem é considerada um sistema simbólico universal e a sua aquisição é tida como um aspecto crucial no desenvolvimento de processos psicológicos superiores. Ao contrário, outros tipos de signos e artefatos, por não serem universais, quando introduzidos na cultura, produziriam diferenças nos modos de organização de tais processos. Os postulados vygotskianos concebiam a escrita como um sistema de signos promotor de consequências importantes na transformação de processos intelectuais.

Em especial, as proposições vygotskianas atribuem aos processos de mediação cultural relativos à educação formal um papel diferente e insubstituível na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumu-

lada. Os argumentos de Vygotsky (1935/2000; 1934/2000; 1930/2000) partem do pressuposto segundo o qual as práticas escolares ofereceriam conteúdos de forma sistemática e bastante intensa, focalizando o conhecimento em si mesmo e não a experiência de vida concreta dos indivíduos. Tais mecanismos implicariam em relações mais complexas nos modos de análise e generalização dos elementos da realidade, agindo como um motor de novas conquistas psicológicas que, simultaneamente, determinariam e reestruturariam todas as funções da conduta.

À luz dessas noções, Luria (1934/2001; 1934/1979), nos anos 1930, liderou uma expedição à Ásia Central, com o objetivo de examinar os impactos cognitivos da introdução da escolarização e letramento em comunidades específicas. Os seus estudos examinaram regiões que, após a Revolução Russa, sofriam profundas mudanças sócio-econômicas e culturais, caracterizando um período de transição que tornou possível o estudo comparativo entre membros de comunidades rurais (camponeses organizados em comunas ou isolados no sistema tradicional de trabalho no campo, letrados ou iletrados). Utilizando vários tipos de tarefas experimentais relacionadas à percepção, associação de palavras, conceitos, classificação e raciocínio, além de entrevistas informais, tais estudos evidenciaram diferenças de desempenho consistentes entre os grupos observados.

Assim, sendo submetidos aos mesmos critérios de avaliação, os resultados mostraram, entre outros, que o processo de raciocínio e dedução, associado à experiência prática imediata, dominava as respostas dos grupos sem letramento e sem escolarização; os grupos mais escolarizados, por sua vez, chegavam à conclusão correta de cada um dos silogismos apresentados, independentemente da correção real das premissas ou de sua aplicação à experiência imediata do sujeito; já os grupos com letramento mínimo situaram-se no meio termo dos dois grupos citados anteriormente. Dessa forma, adotando uma tendência interpretativa do “modelo autônomo” de letramento, os estudos de Luria (1934/2001:58), levaram-no a concluir que *“mudanças nas formas práticas de atividade, e especialmente a reorganização da atividade baseada na escolaridade formal, produziram alterações qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos estudados”*.

Essas conclusões suscitaram discussões de neovygotkianos, como, por exemplo, as de Scribner & Cole (1981), Cole (1996). Para Cole (1996:98) a pesquisa transcultural de Luria falha em, pelos menos, duas característi-

cas cruciais: (i) a primeira delas refere-se ao fato de as interpretações não terem sido pautadas na análise de atividades culturalmente organizadas, uma vez que não foram considerados em seus experimentos os sistemas de atividade prática das sociedades estudadas e os processos psicológicos a eles associados. Além disso, ainda na opinião de Cole, para fins de diagnóstico, Luria introduziu sistemas de atividade característicos da Europa Ocidental, os quais não modelariam a realidade local, servindo, ao contrário, como mediadores de tendências psicológicas generalizadas; (ii) o segundo problema, intimamente relacionado ao anterior, tem a ver com o fato de Luria, sem levar em consideração domínios específicos, ter reivindicado resultados independentemente do conteúdo do problema e do contexto da atividade, atribuindo-lhes, portanto, mudanças cognitivas generalizadas.

Ao fim e ao cabo, para esses autores, os estudos de Luria, caracterizando os indivíduos pelos seus níveis de letramento e escolaridade, não consideraram aspectos relevantes como diferenças de idades, tempo de exposição aos processos de realinhamento social em curso etc. Assim, Scribner & Cole (1981:10) asseveraram que “*as diferenças de desempenho não podem ser atribuídas às experiências de letramento ou escolaridade ‘per se’ (...), mas devem ser observadas em articulação com as principais mudanças que ocorrem nas experiências de vida dos indivíduos*”.

De natureza diferente aos de Luria, os estudos interculturais conduzidos por Scribner & Cole (1981), na Libéria, no *Projeto Vai*, mostraram resultados que permitiram desarticular a relação causa-efeito da escolarização nos modos de funcionamento humano. Na tribo Vai, existiam três formas de escrita em uso: *a escrita Vai*, adquirida informalmente em contexto familiar; *a escrita inglesa*, adquirida formalmente na escola, e *a escrita árabe*, adquirida formalmente em contexto religioso. Visando a identificar as modalidades de pensamento derivadas dessas três práticas de letramentos, as investigações possibilitaram constatar que os sujeitos que frequentaram o processo de escolarização formal, - que adotava a escrita inglesa - demonstraram diferenças significativas no que tange ao desenvolvimento de habilidades discursivas, tais como explicar o raciocínio na execução de tarefas. Entretanto, em termos de capacidades de pensamento abstrato, não foram notadas diferenças significativas entre os três grupos.

Esses resultados de pesquisa foram entendidos como evidências claras de que o tipo de habilidade desenvolvida está relacionada ao tipo de *prá-*

*tica social* de que o indivíduo participa. A tese central, no caso, considera que, em ambientes instrucionais – como na escolarização, por exemplo –, os indivíduos são expostos a tipos de atividades específicas que seriam responsáveis pelo desenvolvimento de habilidades discursivas e cognitivas classificadas como um tipo de *prática de letramento*.

Em suma, o trabalho de Scribner & Cole (1981) colocou em questão o que Street (1984) denominou de *modelo autônomo* de letramento. Posto de outra maneira, a ideia de que o letramento escolar possui efeitos cognitivos intrínsecos foi superada, mostrando, ao contrário, que os efeitos do letramento têm que ser considerados não de forma isolada, fora dos contextos culturais em que ocorrem, uma vez que práticas letradas têm diferentes efeitos em diferentes contextos. Esta é a linha de orientação do *modelo ideológico* de letramento, assunto que é tratado no item subsequente.

## 2.2. *Modelo Ideológico: Uma perspectiva sócio-cultural do letramento*

Conforme Street (2003, 2001, 1995, 1984), o *modelo ideológico* oferece uma visão culturalmente sensível das práticas de letramento, uma vez que considera que essas práticas sociais variam de um contexto para outro e se transformam ao longo de momentos históricos determinados. Essencialmente, o *modelo ideológico*, partindo de diferentes premissas que norteiam o *modelo autônomo* de letramento, defende que: (i) o letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; (ii) os modos como os indivíduos abordam a escrita têm raízes em suas próprias concepções de aprendizagem, identidade e existência pessoal; (iii) todas as práticas de letramento(s) são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade.

A mudança de visão operada pelo *modelo ideológico* – na verdade, perspectiva sócio-cultural de letramento –, tem norteado vários estudos, como é o caso, por exemplo, dos trabalhos de Scribner & Cole (1981); Street (1984) e Heath (1983). Ainda que partindo de diferentes tradições de pesquisa, tais estudos englobam vários aspectos em comum, posto que todos eles investigam detalhadamente grupos específicos dentro de sociedades particulares, examinando o ‘como’ a leitura e a escrita são usadas nessas práticas situadas de letramento. Ou seja, geralmente, os pesquisadores partem da observação

da vida diária das pessoas de determinadas comunidades, focalizando as práticas de leitura e escrita privilegiadas pelos moradores locais.

Como as observações dos pesquisadores são detalhadas e criteriosas, elas conseguem mostrar, mediante a comparação entre os grupos, um vasto leque de evidências apontando diferenças, mas evitando, contudo, elaborar grandes generalizações. Optando por fazer colocações pontuais sobre as situações específicas investigadas, tais estudos têm contribuído, sobremaneira, para a percepção de novos modos de entender o letramento, permitindo principalmente o reconhecimento da complexidade desse fenômeno. Ou seja, clareando a noção de que o nosso entendimento do letramento está longe de ser óbvio (Barton, 1994).

Em suma, esses modos de pesquisas realizadas no campo dos Novos Estudos do Letramento impõem a necessidade de pensar o letramento como uma *prática sócio-cultural* (Barton, 1994; Bloome, 1987; Castanheira, 2002; Gee, 1990/1996; Heath, 1983; Kleiman, 1995/2001; Macedo, 2005; Marcuschi, 2001; Rojo, 2006, 2001b, 2000; *Santa Barbara Discourse Group*, 1994; Soares, 2003, 2002, dentre outros). Embutida nessa ideia está não apenas o reconhecimento da natureza social do letramento, mas, além disso, o caráter múltiplo de suas práticas. Para descrever a especificidade de 'letramentos' em contextos e tempos específicos, os conceitos de *eventos de letramento* e de *práticas de letramento* são de extrema fertilidade pois permitem fundamentar, sobretudo, a distinção entre um *modelo autônomo de letramento* em contraposição a um *modelo ideológico de letramento*. Passamos a abordar ambos os conceitos, a seguir.

### 2.2.1. *Eventos de letramento*

Heath (1982: 93), que por primeiro usou o conceito de *evento de letramento*, postula a seguinte definição para o termo: “*Um evento de letramento é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação*”. A noção de 'evento de letramento' torna-se importante, pois mostra que o letramento tem um papel em várias atividades dentro da sociedade, seja em uma interação face-a-face, em que as pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita (por exemplo, discutir uma notícia de jornal com alguém); seja em uma interação à distância, leitor-autor/ autor-

leitor (escrever uma carta, ler um anúncio, um livro etc.). Isso implica, em síntese, que, para compreender o letramento, é importante examinar eventos particulares em que a leitura e a escrita são usadas.

Quer dizer, o letramento está imbricado nas atividades diárias das pessoas, tratando-se de um fenômeno que não se restringe à escola, mas que é exercitado em diferentes locais e de diferentes maneiras pela sociedade. Nessa linha de pensamento, é possível perceber que o 'como' as pessoas usam os escritos está estreitamente relacionado a detalhes específicos da situação em que são usados e que os 'eventos de letramento' são particulares de uma comunidade específica, em um ponto específico da História.

Como já mencionamos anteriormente, vários são os estudos que têm examinado os modos como comunidades particulares lidam com os escritos (textos). Um trabalho seminal nessa área é o de Heath (1983) que realizou um extensivo trabalho de pesquisa etnográfica, tomando como unidade de análise os 'eventos de letramento' locais, objetivando investigar as orientações de letramento de duas comunidades em Piedmont Carolinas – Trackton, uma comunidade Afro-Americana de operários, e Roadville, uma comunidade operária de brancos, nos Estados Unidos.

De acordo com Heath (1983: 230-235), ambas as comunidades eram letradas, porém cada uma delas, seguindo suas próprias tradições, apresentava importantes distinções nos modos de estruturar, acessar e usar a escrita. O referido estudo nos mostra que os moradores de Roadville, valorizavam a leitura e a escrita, acreditando que cabia aos adultos, incentivar e praticar a leitura com os seus filhos. Dessa forma, criavam condições para que as suas crianças crescessem cercadas por farto material escrito. No entanto, os próprios adultos liam muito pouco e tendiam a usar a escrita apenas em situações de necessidade. Ou seja, em geral, eles viam o letramento como uma ferramenta necessária para auxiliar a memória, para ajudá-los a comprar e vender coisas e para mantê-los em contato com familiares e amigos. Quando os adultos liam para as crianças, estas eram solicitadas a nomear objetos, descrever figuras e identificar letras, significando entender que, desde cedo, as crianças aprendiam a usar a escrita, tomando-a como objeto de análise e não como uma prática social.

Em Trackton, por outro lado, os moradores não tinham o hábito de acumular materiais escritos, como faziam os membros da comunidade de Roadville. No entanto, a prática da leitura permeava o fluxo das interações

sociais diárias. Os moradores geralmente liam em voz alta para os membros da comunidade, interpretando os sentidos do que era lido, de forma socialmente compartilhada.

Em sentido amplo, o que esse estudo indica, portanto, é que comunidades específicas perpetuam modos particulares de abordar e valorizar os textos, desenvolvendo, portanto, suas próprias e peculiares *práticas de letramento*, cujo conceito é discutido a seguir.

### 2.2.2. *Práticas de Letramento*

Como define Barton (1993: vii) “*práticas de letramento* são os modos culturais gerais de usar a leitura e a escrita que as pessoas produzem num *evento de letramento*”. Desse modo, enquanto os ‘eventos de letramento’ designam as atividades particulares em que a leitura e a escrita têm um papel integral, as ‘práticas de letramento’ designam tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num *evento de letramento* quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela situação particular (Barton, 1994, 1993; Street, 2001). A título de ilustração, como esclarecem Pahl & Rowsell (2005: 9),

Um ‘evento de letramento’ é facilmente identificável em sala de aula. Quando os estudantes escrevem e leem, eles estão engajados em um conjunto de *eventos de letramento*. Esses eventos são geralmente regulares e relacionados a *práticas sociais de leitura e escrita*. Um estudante lerá um livro (evento de letramento) como parte integrante ‘da prática de leitura de livro na sala de aula’ (prática de letramento).

Vale destacar que a distinção entre *eventos* e *práticas* de letramento é exclusivamente metodológica, já que são conceitos interligados (duas faces de uma só realidade). Segundo Street (2001:11) “*o conceito de ‘evento de letramento’ dissociado do conceito de ‘prática de letramento’ não ultrapassa o nível da descrição*”. Isso quer dizer que o conceito de ‘evento de letramento’, considerado de forma isolada, embora tenha a vantagem de orientar o pesquisador ou estudioso para a observação de situações que envolvem a língua escrita e para a identificação das características dessas situações, não permite revelar como são construídos, em determinado ‘evento de letramento’, os sentidos e os significados, produtos não só da situação e de suas características específicas, mas também das convenções e concepções de natureza cultural e

social que as ultrapassam. Em uma palavra, é o uso do conceito de ‘práticas de letramento’ como instrumento de análise que permite a interpretação do ‘evento de letramento’, para além de sua simples descrição.

Pelas razões expostas, os conceitos de “eventos” e “práticas” de letramento sustentam distinções importantes entre um ‘letramento escolar’ em oposição a um ‘letramento não-escolar’. Todavia, a constatação de diferenças entre ambas as práticas mencionadas têm suscitado o interesse de estudiosos (Soares, 2003) no sentido de encontrar respostas que possam melhor explicitar a correlação (quase sempre) positiva entre ‘níveis de escolarização’, ou graus de instrução, e ‘níveis de letramento’ – avaliados com base nas práticas sociais de uso da escrita (conforme modelo proposto pelo INAF<sup>5</sup>, por exemplo). Vejamos pois como têm sido abordadas essas relações.

### 3. LETRAMENTO & ESCOLARIZAÇÃO: FENÔMENOS DISTINTOS?

Pensar o letramento como um *conjunto de práticas sociais* formalmente ligadas ao uso da escrita, inegavelmente, significa entender também que esse fenômeno detém uma história rica e multifacetada, não linear e cheia de contradições, que, nos termos de Graff (1986, 1979/1991), envolvem importantes aspectos ainda a serem reconhecidos e esclarecidos para a sua melhor compreensão. Dentre tais aspectos, as relações entre *escolarização* e *letramento* merecem destaque. Isso porque, o vínculo entre escolarização - estando aí embutida a noção de alfabetização, ou seja, a aquisição e domínio da tecnologia da escrita - e letramento parece óbvia para o senso comum, já que se entende que é na escola que se ensina e se aprende a ler e a escrever<sup>6</sup>. Entretanto, para além do senso comum, crescentes evidências

5. O INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional é um indicador que revela os níveis de alfabetismo funcional da população adulta brasileira. O principal objetivo do INAF é oferecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil, subsidiar a formulação de políticas públicas nas áreas de educação e cultura, além de colaborar para o monitoramento do desempenho das mesmas. Dessa forma, pretende-se que a sociedade e os governos possam avaliar a situação da população quanto a um dos principais resultados da educação escolar: a capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas (Soares, 2003).

6. É preciso lembrar que tal noção é equivocada, na medida em que várias pesquisas mostram que também se aprende a ler e a escrever em instituições não-escolares, tais como na família, no trabalho, na igreja etc. (Street, 1995).

têm apontado que *letramento* e *escolarização* representam dois fenômenos distintos, cujas relações se ocultam sob considerável imprecisão, complexidade e obscuridade (Soares, 2003).

Ainda que sujeito a diferentes interpretações, em sentido amplo, o termo *escolarização* serve para designar uma prática formal e institucional de ensino que, visando a uma educação integral do indivíduo, é realizada de maneira contínua, de certo modo linear, cuja meta envolve alcançar um produto final que é passível de ser avaliado/certificado (atesta ou nega a eficiência do processo de escolarização) e reconhecido oficialmente. O mesmo não acontece com o letramento. Assumindo-se tal fenômeno como um *conjunto de práticas sociais* – que implicam o desenvolvimento de capacidades de uso de diversas práticas da escrita (em suas variadas formas) na sociedade – claro parece estar que o processo de sua constituição jamais chega a atingir o *status* de um ‘produto final’, haja vista o caráter de multiplicidade e de transformações constantes que configuram os usos sociais da escrita, na contemporaneidade (Marcuschi, 2000/2001). O letramento é também um processo gradual. Porém, como salienta Soares (2003:95),

Não-linear, multidimensional, ilimitado, englobando múltiplas práticas com múltiplas funções, com múltiplos objetivos, condicionados por e dependentes de múltiplas situações e múltiplos contextos, em que, conseqüentemente, são múltiplas e muito variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes de leitura e de escritas demandadas, não havendo gradação nem progressão que permita fixar um critério objetivo para que se determine que ponto, no contínuo, separa letrados de iletrados.

Estando sempre em condição provisória de constituição, o processo de letramento engloba, pois, desde a apropriação mínima da escrita (no caso de um analfabeto que é letrado na medida em que consegue identificar o ônibus que deve tomar, reconhece mercadorias pelas marcas, identifica o valor do dinheiro etc., mas não escreve e nem lê regularmente) indo até a apropriação profunda (como no caso do indivíduo que escreve uma dissertação de mestrado, lê jornais regularmente etc.). Letrado é, portanto, o indivíduo que exerce efetivamente as práticas sociais relacionadas à escrita, ou seja, participa de forma competente de ‘eventos de letramento’ nas diversas esferas sociais da atividade humana e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita (Marcuschi, 2000/2001; Soares, 2002, 1998/2002).

Os atributos referidos a ambos os fenômenos resultam, por certo, na dificuldade de estabelecer confronto ou comparação entre as medidas de

letramento x escolarização<sup>7</sup>. Ao mesmo tempo, entretanto, essas relações entre tais fenômenos parecem conduzir a um paradoxo, como nos esclarece Soares (2003:110-111),

Consideradas as diferenças entre os eventos e práticas escolares de letramento e os eventos e práticas sociais de letramento, não se poderia esperar que o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes de leitura e de escrita *no e pelo* processo de escolarização habilitasse os indivíduos à participação efetiva e competente nos eventos e práticas sociais de letramento; no entanto, os dados mostram que, de maneira significativa, embora não absoluta<sup>8</sup>, quanto mais longo o processo de escolarização, quanto mais os indivíduos participam de eventos e práticas escolares de letramento, mais bem-sucedidos são nos eventos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

O quadro teórico dos Novos Estudos do Letramento fornece uma via fértil para abordar esse paradoxo, a partir do reconhecimento de aspectos tais como: a) o caráter múltiplo das práticas e eventos de letramentos (Street, 2001, 1995), ou seja, pensar em letramentos escolares e letramentos não-escolares (no plural); b) a visão de letramentos como ‘situados’ (Bar-

---

7. Níveis de alfabetismo funcional em relação às habilidades de leitura e escrita, de acordo com o INAF Leitura e Escrita 2005 (acessível em: <http://www.ipm.org.br>):

**Analfabeto:** não consegue realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases;

**Nível 1 – Alfabetismo nível rudimentar:** corresponde à capacidade de localizar informações explícitas em textos muito curtos, cuja configuração auxilia o reconhecimento do conteúdo solicitado. Por exemplo, identificar o título de uma revista, em um anúncio, localizar a data em que se inicia uma campanha de vacinação ou a idade a partir da qual a vacina pode ser tomada;

**Nível 2 – Alfabetismo nível básico:** corresponde à capacidade de localizar informações em textos curtos (por exemplo, em uma carta reclamando de um defeito em uma geladeira comprada, identificar o defeito apresentado; localizar informações de textos de extensão média); e

**Nível 3 – Alfabetismo nível pleno:** corresponde à capacidade de ler textos longos, orientando-se por subtítulos, localizando mais de uma informação, de acordo com condições estabelecidas, relacionando partes de um texto, comparando dois textos, realizando inferências e sínteses.

8. Não são desprezíveis os números que indicam o não-equacionamento entre letramento e escolarização: 42% dos que completaram o Ensino Médio e não completaram o Ensino Superior (de 11 a 14 anos de escolaridade) não atingiram o nível 3 de alfabetismo. Da mesma forma, 22% dos que têm curso superior completo enquadraram-se nos níveis 1 e 2 de alfabetismo. A título de explicação desse comportamento, são levantadas duas hipóteses, pela autora (Soares: 2003): a) é provável a ocorrência de um retorno ou reversão a níveis de habilidade inferiores àqueles atingidos por via do processo de escolarização, em virtude de pouca ou nenhuma prática de leitura e da escrita fora da escola, por parte dos participantes da pesquisa; b) um período longo de tempo pode estar interposto entre a época em que o sujeito frequentava a escola e o momento da avaliação das habilidades pelo INAF.

ton, Hamilton e Ivanic, 1993), logo específicos, embora sempre imersos em processos sociais mais amplos; c) o repertório individual necessário à participação em eventos e práticas de letramento são resultado, sobretudo, das experiências sócio-culturais que envolvem a escrita que propriamente do desenvolvimento formal dessas capacidades. Assim, para Soares (2003:111),

A hipótese aqui é, então, que letramento escolar e letramento social, embora situados em diferentes espaços e em diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos, o que explicaria por que experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita proporcionadas pelo processo de escolarização acabam por habilitar os indivíduos à participação em experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto social extraescolar.

Apontando uma via de orientação para a pesquisa sobre letramento escolar, Rojo (2000: 5 e 2001b:70-71) discute a relação intrínseca entre letramento e escola, nos seguintes termos: “Escola é letramento e dele decorre, quer suas práticas sejam orais ou escritas; quer haja ou não texto escrito sendo utilizado na sala de aula. Logo, só é admitida a forma composicional adjetiva: *‘letramento escolar’*.” Um olhar prospectivo sobre o letramento impõe como irrefutável, em contextos educacionais, a ideia de letramento ‘para além da letra’ (Moita-Lopes; Rojo, 2004). Implícito parece estar, então, que o grande desafio que se impõe ao ‘letramento escolar’ hoje é a formação de um aluno que esteja preparado para o enfrentamento da utilização de novas e incipientes práticas sociais da escrita impostas pelas complexas tecnologias das sociedades contemporâneas que demandam letramentos múltiplos (e multimodais).

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afinal, o que devemos entender por letramento? A partir das discussões anteriores, claro parece estar que podemos conceber o letramento *como um conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso da escrita* (Signorini, 2001). Basta reconhecer que existem diferentes tecnologias de escrita para concluirmos que existem múltiplos letramentos, derivando daí, a incontestável noção do letramento como um fenômeno intrincado, com vias de abordagem tão plurais. Assumir que quando lemos e escrevemos, estamos fazendo isso em um contexto específico visando a atingir propó-

sitos determinados implica entender, outrossim, que o letramento é um fenômeno situado e irremediavelmente inseparável das práticas sociais que lhe dão origem, cujos modos de funcionamento moldam as formas pelas quais os sujeitos que nelas se engajam constroem relações de identidade e de poder (Kleiman, 1985).

Oferecendo novos princípios e pressupostos teóricos para análise, o campo dos Novos Estudos do Letramento, defendendo uma visão sócio-cultural dos usos da escrita, instiga uma reflexão sobre os significados do letramento, bem como de suas consequências para indivíduos e comunidades. As pesquisas desenvolvidas nesse âmbito de estudos, focalizando as 'práticas de letramento' e os 'eventos de letramento', têm conseguido iluminar aspectos sobre 'o que as pessoas fazem com o letramento'. Sob esse ponto de vista, a constituição de diferentes tipos de letramento está intrinsecamente ligada à inserção do indivíduo em determinadas esferas da atividade humana (família, escola, trabalho, igreja etc.) nas quais circulam uma infinidade de textos/gêneros escritos. Em decorrência, o que constitui um repertório individual (capacidades letradas já apropriadas), dentro e dentre comunidades, depende das oportunidades a que o sujeito tem de acesso, assim como do proveito que delas ele consegue tirar, para participar ativamente em experiências sociais e culturais de uso da escrita, tão presentes no mundo contemporâneo.

Recebido em junho de 2012

Aprovado em outubro de 2012

E-mail: marterrasil@gmail.com

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTON, D. 1994. *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.
- \_\_\_\_\_. 1993. Preface: Literacy events and literacy practices. In: HAMILTON, M.; BARTON, D; ROZ, I. (Ed.). *Worlds of literacy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- BLOOME, D. 1987. Studying Literacy in the real world. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). *Literacy and Schooling*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- CASTANHEIRA, M. L. 2002. *Aprendizagem contextualizada: Discurso e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica.

- COLE, M. 1996. Desenvolvimento cognitivo e escolarização formal: A evidência da pesquisa transcultural. In: MOLL, L.C. (Org.). *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*; tradução Fani A. Tessler. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 85-105.
- COOK-GUMPERZ, J. 1991. (Org.). *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O; AQUINO, Z. G. O. 1999/2000. (Org.). *Oralidade e Escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- GEE, J. P. 1990/1996. *Social Linguistics and literacies: ideology in discourses*. 2.ed. Baskerville, UK: Taylor&Francis.
- \_\_\_\_\_. 2000. Discourse and sociocultural studies reading. In: KAMIL, M.L. et alii. *Handbook of Reading Research*. v.III, cap. 14: 195-207.
- \_\_\_\_\_. 2001. Critical Literacy/Socially Perceptive Literacy: A study of language in action. In: FEHRING, H.; GREEN, P. (Ed.). *Critical Literacy: a collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association*. Canada: International Reading Association & Australian Literacy Educators' Association, p. 15-39.
- GRAFF, H. J. 1979/1991. *The literacy myth: Cultural integration and social structure in the 19th century*. USA: Transaction Publishers.
- \_\_\_\_\_. 1986. The legacies of literacy: Continuities and contradictions in western society and culture. In: CASTEL, S. de; LUKE, A.; EGAN, K. (Ed.). *Literacy, Society, and Schooling: a reader*. USA: Cambridge University Press, p. 61-86.
- GREEN, P. 2001. Critical literacy revisited. In: FEHRING, H.; GREEN, P. (Ed.). *Critical Literacy: a collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association*. Canada: International Reading Association & Australian Literacy Educators' Association, p. 7-14.
- GOODY, J. 1986. *The logic of writing and the organization of society*. Cambridge: CUP.
- \_\_\_\_\_. 1977. *The domestication of the savage mind*. NY: Cambridge University Press.
- GOODY, J.; WATT, I. 1968. The consequences of literacy. In: GOODY, J. (Ed.). *Literacy in traditional societies*. NY: Cambridge University Press, p. 27-68.
- HALLIDAY, M. A. K. 1996. Literacy and linguistics: A functional perspective. In: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (Ed.). *Literacy in Society*. NY: Longman, p. 339-376.

- HAMILTON, M.; BARTON, D; ROZ, I. 1993. (Ed.). *Worlds of literacy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- HASAN, R. 1996. Literacy, everyday talk and society. In: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (Eds.). *Literacy in Society*. NY: Longman, p. 377-423.
- HAVELOCK, E. 1978. *The Greek concept of justice: From its shadow in Homer to its substance in Plato*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- \_\_\_\_\_. 1976. *Origins of western literacy*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- \_\_\_\_\_. 1963. *Preface to Plato*. Oxford: Basil Blackwell.
- HEATH, S. B. 1986a. The functions and uses of literacy. In: CASTEL, S. de; LUKE, A.; EGAN, K. (Ed.). *Literacy, Society, and Schooling: A reader*. USA: Cambridge University Press, p. 15-26.
- \_\_\_\_\_. 1986b. Critical factors in literacy development. In: CASTEL, S. de; LUKE, A.; EGAN, K. (Ed.). *Literacy, Society, and Schooling: a reader*. USA: Cambridge University Press, p. 209-229.
- \_\_\_\_\_. 1983. *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. 1982. Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*. Norwood, N.J: Ablex, p. 91-117.
- KLEIMAN, A. B. 2003. Avaliando a compreensão: Letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, p. 209-225.
- \_\_\_\_\_. 1995/2001. (Org.). *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas-SP: Mercado de Letras.
- \_\_\_\_\_. 1998. Ação e mudança na sala de aula: Uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. H. R. (Org.). *Alfabetização e Letramento: Perspectives linguísticas*. Campinas: Mercado das Letras p. 173-203.
- KOCH, I. V. 1997/2000. *O texto e a construção dos sentidos*. 3. ed. São Paulo: Contexto.
- \_\_\_\_\_. 1993/2000. *A inter-ação pela linguagem*. 5. ed. São Paulo: Contexto.
- LUKE, A. 1996. Genres of power? Literacy education and the production of capital. In: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (Ed.). *Literacy in society*. NY: Longman, p. 308-338.

- LURIA, A. R. 1934/2001. Diferenças culturais de pensamento. In: CIPOLLANETO, J. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem/ Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução Maria da Penha Villalobos. 7 ed. São Paulo: Ícone, p. 39-58.
- \_\_\_\_\_. 1934/1979. Cultural differences in thinking. In: COLE, M.; COLE, S. (Eds.). *The making of mind: a personal account of Soviet Psychology*. USA: Harvard University Press. p. 59-80.
- MACEDO, M. do S. A. N. 2005. Interações nas práticas de letramento: O uso do livro didático e da metodologia de projetos. São Paulo: Martins Fontes.
- MARCUSCHI, L. A. 2001. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 23-50.
- \_\_\_\_\_. 2000/2001. *Da fala para a escrita: Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.
- McKAY, S. L. Literacy and Literacies. 1996/2001. In: McKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H. (Eds.). *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge University Press, p. 421-445.
- \_\_\_\_\_. 1993. *Agendas for second language literacy*. NY: Cambridge University Press.
- MOITA-LOPES, L. P. da; ROJO, R. H. R. 2004. Linguagem, códigos e suas tecnologias. In: *Brasil/DPEM Orientações curriculares do Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/SEB/ DPEM, p. 14-59.
- OLIVEIRA, M. K. 2001. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Educação de jovens e adultos: Novos leitores, novas leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, p. 15-43.
- PAHL, K.; ROWSELL, J. 2005. (Ed.). *Literacy and education: Understanding the New Literacy Studies in the classroom*. London: Paul Chapman Publishing.
- PLATÃO. 2000. *A República*. São Paulo: Martin Claret.
- RIBEIRO, V. M. 2003. (Org.). *Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global.
- \_\_\_\_\_. 1999/2002. *Alfabetismo e atitudes*. 2. ed. Campinas: Papirus; São Paulo: Ação Educativa.
- \_\_\_\_\_. 2001. A promoção do alfabetismo em programas de educação de jovens e adultos. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Educação de jovens*

- e adultos: Novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, p.45-62.
- ROJO, R. H. R. 2006. As relações entre fala e escrita: Mitos e perspectivas. Belo Horizonte, MG: CEALE, Rede Nacional de Centros de Formação Continuada, MEC, v. 1.
- \_\_\_\_\_. 2001b. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: Diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 51-74.
- \_\_\_\_\_. 1995/2001. Concepções não-valorizadas de escrita: A escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas-SP: Mercado de Letras, p.65-89.
- \_\_\_\_\_. 2000. Letramento escolar: Construção de saberes ou de maneiras de impor o saber? Caderno de Resumos da 3<sup>a</sup>. Conference for Sócio-cultural Research. Simpósio Cultura da Escrita e Práticas Escolares de Letramento: 80. Campinas: ISSCS/UNICAMP, 16. 20/7/2000.
- \_\_\_\_\_. 1998. O letramento na ontogênese: Uma perspectiva socioconstrutivista. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Alfabetização e Letramento: Perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, p. 121-171.
- \_\_\_\_\_. & SCHNEUWLY, B. 2006. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais públicos: O caso da conferência acadêmica. Linguagem em (Dis)curso, v. 5, SC:UNISUL, p. 0603/6.
- \_\_\_\_\_. 1994. Turning points: Emergent literacy in socio-historical approaches. In: WERTSCH, J.V. e RAMÍREZ, J.D. (Eds.). Literacy and other forms of mediated action. Madri: Fundación Infancia y Aprendizaje, p. 197-202.
- \_\_\_\_\_. 1991. Linguagem oral *versus* linguagem escrita: “O que se perde na escrita é o corpo”. In: ROJO, R. H. R.; CUNHA, M. C.; GARCIA, A. L. M. (Org.). Fonoaudiologia e linguística. São Paulo: EDUC/PUC-SP, p. 35-49.
- SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP (Green, Dixon, Lin, Floriani, and Bradley). 1994. Constructing literacy in classroom: Literate action as social accomplishment. In: MARSHALL, H. (Ed.). Redefining student learning: roots of educational change. Norwood, NJ: Ablex.
- SCHNEUWLY, B. 2005. Gêneros orais e escritos na escola. Conferência proferida no IEL/UNICAMP. Mimeo.

- \_\_\_\_\_. 2004. Palavra e ficcionalização: Um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores (Org.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras. Tradução Rojo, R. H. R. & Cordeiro, G., p. 129-147.
- SCRIBNER, S.; COLE, M. 1981. *The Psychology of Literacy*. Harvard University Press.
- SIGNORINI, I. 2001. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 97-134.
- SOARES, M. 2004. Alfabetização e letramento. 2. ed. São Paulo: Contexto.
- \_\_\_\_\_. 2003. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, p. 89-113.
- \_\_\_\_\_. 1998/2002. Letramento: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica.
- \_\_\_\_\_. 2002. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação - Dossiê “Letramento”, Campinas, v.23. n. 81: 143-160, dez.
- STREET, B. V. 2003. What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Londres, 5 (2): Maio.
- \_\_\_\_\_. 2001. Literacy and development: ethnographic perspectives on schooling and adult education. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). *Literacy and Development: Ethnographic perspectives*. London and New York: Routledge.
- \_\_\_\_\_. 1995. *Social Literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. New York: Longman.
- \_\_\_\_\_. 1984. *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press.
- TERRA, M. R. Letramentos em língua materna & relações de plurilinguismo na aula de inglês. 2009. 263f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, Campinas, SP, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. 1930/2000. O domínio sobre a memória e o pensamento/ instrumentos e símbolos. In: COLE, M. at al (Ed.). *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. 1934/2000. *Pensamento e linguagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. 1935/2000. *A formação social da mente*. In: COLE, M. at al (Ed.). 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.