

Literacias em contexto de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia¹

Maria de Lourdes Dionísio*

Resumo

Neste texto apresenta-se um programa de intervenção pedagógica com 75 jovens portugueses dos 13 aos 15 anos, em risco de abandono escolar. Tendo como principal objectivo o alargamento do âmbito e natureza das práticas sociais em que os estes jovens se vêem normalmente envolvidos, espera-se por seu meio criar condições para o desenvolvimento da 'fluência' no uso de linguagens especializadas e géneros específicos de determinados Discursos (ou comunidades de prática), especificamente o da escola. Na medida em que o programa se sustenta em princípios teóricos e pedagógicos gerados pelos Novos Estudos de Literacia, destes será igualmente feita uma breve apresentação.

Palavras-chave: Novos Estudos de Literacia. Intervenção Pedagógica. Adolescentes.

Literacies in a contexto f pedagogical intervention: an example sustained by the New Literacy Studies

Abstract

This text characterises a literacy programm conducted in Portugal among 75 adolescents, risking school drop-out. Having as its main goal widening the scope and nature of the social practices in which these adolescents are usually involved, by this means it is expected the creation of conditions for the development of fluency in the usage of the specialized languages and genres of certain Discourses (or communities of practice), particularly those of the school. As far as this programm is sustained with the theoretical and pedagogical principles of the New Literacy Studies, they will also be presented.

Keywords: New Literacy Studies. Pedagogical Intervention. Adolescents.

* Profa. Associada da Universidade do Minho, Portugal.

Os Novos Estudos de Literacia: orientações para a educação

No campo educativo, são inúmeras e complexas as consequências do olhar sobre a literacia que a recusa como coisa 'contável', como um conjunto básico de capacidades treináveis. Embora esta perspectiva ainda domine a maioria dos sistemas políticos e educativos (veja-se a preocupação de escala global com as avaliações da literacia e o declínio dos seus 'níveis'), os estudos contemporâneos sobre as práticas de leitura e escrita têm vindo a desconstruir categorias estáticas como, por exemplo, sujeitos 'letrados' e 'não letrados', e a recusar o acesso à escrita como um valor neutro e universal, desvinculado de aspectos culturais e ideológicos².

Basicamente, o que caracteriza esses estudos, a que se tem convencionalmente chamado Novos Estudos de Literacia (New Literacy Studies, vulgarmente referidos na bibliografia de língua inglesa como NLS), é a integração do trabalho científico dos que adoptaram tanto uma perspectiva social como uma perspectiva analítica discursiva das práticas de construção de sentidos mediadas por textos (cf. COOK-GUMPERZ, 1986; GEE, 2000; BAYNHAM e PRINSLOO, 2001, entre outros). A literacia é aqui concebida como um conjunto flexível de práticas culturais definidas e redefinidas por instituições sociais, classes e interesses públicos em que jogam papel determinante as relações de poder e de identidade construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos por relação à forma de aceder, tratar e usar os textos e os artefactos e tecnologias que os veiculam e possibilitam. Neste sentido, o termo literacias apresenta-se como mais adequado para designar a pluralidade das práticas sócio-culturais, nos múltiplos domínios de acção humana.

Pela relação intrínseca que as literacias mantêm com os processos educativos – os quais, pese embora circunstancialismos variados, devem ter como missão, segundo os investigadores do NEW LONDON GROUP, “assegurar que todos beneficiem da aprendizagem por meios que os ajudem a participar de direito na vida pública, nos seus grupos, na vida económica”³ (2000, p. 9) – é particularmente naquele domínio da educação que mais se fazem sentir as consequências do paradigma social destes Novos Estudos de Literacia.

Na verdade, a perspectiva social obriga a colocar um conjunto de questões sobre o que significa ser letrado, hoje, numa sociedade em transformação e caracterizada pela diversidade e multiplicidade, e sobre como se aprende a ser letrado, nestas condições. Nas respostas, que passam a dizer respeito a todos os que desempenham funções educativas, não limitadas exclusivamente à sala de aula ou à escola, confrontam-se as novas condições materiais e culturais que caracterizam as actuais sociedades globalizadas, a infinita variabilidade de diferentes formas de produzir sentido e as interacções com as culturas, sub-culturas, e diferentes identidades que aquelas formas servem. Confronta-se ainda a acção de uma variação ontológica, designadamente a do mundo em mutação, com cada vez mais inusitadas exigências a serem

colocadas às pessoas, nas suas variadas esferas de actuação: como produtores de sentido, em lugares de trabalho cada vez menos reconhecíveis; como cidadãos, numa esfera pública também em mudança e nas diversas e emergentes dimensões da vida pessoal, aí onde a linguagem verbal não é senão um entre os múltiplos modos de representação postos (e impostos) à disposição das pessoas para a produção de sentidos, para a aprendizagem e para a participação.

Entre algumas das respostas com capacidade para estruturar a acção pedagógica, tanto em contextos formais como não-formais, encontra-se a que concebe as literacias enquanto: “os modos como as pessoas e comunidades podem tomar parte, fluentemente, eficazmente e criticamente, nos vários eventos textuais e discursivos que caracterizam as sociedades e economias semióticas contemporâneas...” (FREEBODY; LUKE, 2003, p. 53). Neste constructo, a ênfase coloca-se nas famílias de práticas de literacia que os sujeitos precisam de aprender e nos papéis que os sujeitos precisam de desempenhar para atender às diferentes dimensões constitutivas de qualquer processo de aprendizagem e de prática: a ‘técnica’, a ‘cultural’ e a ‘crítica’ (cf. DURRANT; GREEN, 2001).

Nestas famílias de práticas, e ainda no âmbito destes Novos Estudos de Literacia, a linguagem adquire um papel central, embora deva ser vista, segundo James Paul Gee, “como um elemento de totalidades maiores: elemento de múltiplas e socioculturalmente diversas ‘formas de estar no mundo’ ou ‘formas de vida’ [Discursos] que carecem de sentido se se isolam destas formas de vida” (2005, p. 135). Aqui, a linguagem não é uma entidade homogénea – uma linguagem que, uma vez aprendida, serve para todas as situações e actividades – mas antes um feixe de ‘linguagens’, intrinsecamente articuladas às características das actividades sociais em que ocorrem, às perspectivas carregadas de valor e às identidades socialmente situadas de determinados grupos de pessoas e de comunidades de prática (GEE, 2001, p. 719).

Consequentemente, ser letrado é alguém que é capaz de usar a variedade de linguagem certa, do modo certo dentro de um dado Discurso, e as literacias são o domínio desses Discursos, definidos por aquele mesmo autor como: “os modos de combinar e coordenar palavras, acções, pensamentos, valores, corpos, objectos, ferramentas, tecnologias e outras pessoas (nos lugares e tempos adequados), de forma a assumir e reconhecer identidades e actividades específicas, socialmente situadas” (GEE, 2001, p. 721).

Articulando sociolinguística e cognição situada, esta perspectiva possibilita a geração de hipóteses explicativas para, por exemplo, o diferenciado relacionamento dos sujeitos com o Discurso escolar. Na verdade, partindo do pressuposto de que as práticas verbais específicas – protoformas de ‘linguagens sociais’ – de determinados Discursos e próprias de determinadas identidades são a matéria de onde provém o sucesso nas literacias e na escola, é possível explicar alguma parte do insucesso e conseqüente abandono da escola pela fraca ou nula participação dos alunos em práticas sócio-culturais diversificadas,

Maria de L. Dionisio

associadas a 'grupos sociais' que se identificam pelas suas 'linguagens e géneros especializados' e maneiras características de falar, interpretar e usar textos, de agir e valorizar.

Por meio deste enfoque, o envolvimento dos sujeitos com as literacias e o seu desempenho nos múltiplos domínios de prática que as exigem são fortemente influenciados pelas oportunidades de participação social que àqueles são dadas, dentro e fora da sala de aula. Neste contexto, ganha particular relevância o acesso à literacia escolar, na medida em que é evidente que são os níveis de prática certificada que constituem o capital cultural necessário, e quantas vezes suficiente, para que uma pessoa possa entrar na vida pública e institucional. Nas actuais culturas saturadas de textos, não ter condições para o acesso ao seu uso pode contribuir para ficar de fora dos mercados linguísticos e letrados (cf. LUKE, 1997).

Práticas de literacias: um programa de intervenção

É com o enquadramento atrás apresentado que se tem vindo a desenvolver um programa de intervenção regional, junto de cinco grupos de 15 jovens, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos, que correm o risco de vir a abandonar precocemente a escola dada a sua trajectória social e académica. Organizado em oficinas semanais de duas horas e meia, em contexto extra-escolar (na verdade, em salas das Bibliotecas Públicas das cinco Vilas envolvidas) este programa, promovido pela Comunidade Intermunicipal do Vale do Minho, em Portugal, tem como objectivos particulares: i) envolver os jovens em práticas culturais diversificadas e socialmente representativas, particularmente aquelas em que os 'textos' desempenham um papel relevante; ii) criar condições para o acesso e apropriação dos recursos discursivos que especializam essas práticas, designadamente pelo desenvolvimento de capacidades relativas ao controlo dos seus níveis técnicos, culturais e críticos; iii) por meio da socialização na multiplicidade de Discursos e nas variadas configurações do conhecimento, proporcionar a aquisição de modelos culturais (cf. GEE, 2001) que possibilitam a compreensão dos sentidos produzidos na escola.

Os jovens foram seleccionados, por responsáveis escolares, entre aqueles que acumulam um conjunto de problemas sociais e económicos, a que anda associado um desempenho escolar pobre e marcado por repetições de ano e, no dizer, dos professores, "dificuldades de aprendizagem". Até certo ponto, são sujeitos marcados por um 'capital cultural' que não tem valor de troca na escola. Embora a sua 'maleta' esteja carregada de saberes que já adquiriram nos seus grupos de socialização primária, os seus 'haveres' são desvalorizados na escola e, neste sentido, não sujeitos a desenvolvimento.

Estruturado à volta de projectos pessoais e colectivos que decorrem, num primeiro momento, dos interesses pessoais de cada um dos jovens ou dos grupos, prevê-se que o trabalho desenvolvido seja gerador de contextos em que

tenha lugar uma contínua interacção **com** textos, **sobre** textos e **por meio de** textos: interpretando, produzindo, reformulando, interpelando, negociando e construindo saberes, em função das finalidades sociais que os variados géneros cumprem.

Na base da organização do programa encontra-se um conjunto de princípios relativos quer à natureza das práticas de literacia quer aos modos como as pessoas constroem conhecimentos. Na verdade, mais do que ler, escrever e falar, as oficinas são contextos em que estas práticas verbais são meios para a aprendizagem.

Assim, na esteira dos contributos dos Novos Estudos de Literacia, para além de se ter como pressuposto de partida que as diferenças no desempenho académico parece ter mais a ver com a relação dos sujeitos com as práticas e discursos da escola do que com *deficits* de capacidades (cf. COMBER et al., 2001), a leitura e a escrita são sempre vistas como inseparáveis do falar, ouvir, interagir, pensar e agir no mundo e são práticas que ocorrem no âmbito de práticas sociais mais vastas, em que os indivíduos se envolvem para realizar objectivos pessoais ou colectivos. Assume-se também que os significados do que se lê e do que escreve estão intimamente ligados à experiências de cada um no mundo material e social. Por isto mesmo, as oficinas estendem-se para outros espaços como museus, bibliotecas, monumentos, universidades, etc., onde os jovens têm oportunidade de práticas sociais e culturais caracterizadas pelas suas linguagens especializadas, passando deste modo a ter-lhes acesso, num processo contextualizado que edifica as bases para a sua compreensão.

Trata-se, então, de um envolvimento em '*práticas situadas*', que se entendem como práticas significativas dentro de diversas 'comunidades de prática' (WENGER, 1998) e onde os sujeitos podem desempenhar múltiplos e diferenciados papéis, baseados nas suas experiências e conhecimentos prévios. A este nível é dado particular destaque ao uso de textos que se podem caracterizar como multimodais e a variadas tecnologias e suportes do escrito específicas das actuais paisagens semióticas. Deste modo, a produção e o 'consumo' do conhecimento estão sempre interligados, não havendo fronteiras entre eles. Quer isto dizer que os jovens não são apenas consumidores de conhecimento, mas agentes activos na sua produção. Nesta orientação, a aquisição de conhecimento que na escola é, muitas vezes, uma prática passiva, dá lugar também à transformação e produção. Assim, para produzir um 'guia turístico' das suas regiões, uma 'página web' ou uma 'brochura sobre a defesa do ambiente', por exemplo, os jovens têm de se envolver em pesquisa e interpretação de outros textos, cujo sentido é também veiculado multimodalmente; num sentido inverso, a partir, por exemplo, da leitura de uma revista de divulgação científica, de uma conversa com o curador de um museu ou com um investigador de uma universidade visitada, deseja-se a transformação e a produção de novo conhecimento. Esta mesma interacção entre 'consumo' e 'produção' de conhecimento tem igualmente lugar na construção dos *weblogs* dos grupos,

Maria de L. Dionisio

actividade criada para mais imediatamente inscrever as produções textuais de cada um num circuito social que dê sentido ao escrito.

Todos estas actividades são objecto de discussões guiadas pelos tutores, pelas quais se reflecte sobre o trabalho em curso e sobre o que se pretende atingir. A natureza e género dos textos, a configuração do conhecimento que representa, os modos e recursos materiais envolvidos, as relações entre esses modos e as tecnologias que os tornam possíveis, bem assim como os objectivos comunicativos visados ou os usos sociais e os papéis dos sujeitos nessas práticas comunicativas são tópicos possíveis para um pensar e um fazer em voz alta que dá forma, entre outros aspectos e para além dos actos sociais que representam, ao pensamento analítico, classificatório, hipotético, etc... que se pretende igualmente desenvolver, por ser este também específico da escola. Em última instância, deseja-se que estes contextos sejam estimuladores da curiosidade, do pensamento profundo e do desenvolvimento de uma gama variada de operações cognitivas, a par do desenvolvimento da criatividade, da atenção e da memória, características com 'peso' nas actividades escolares com que estes jovens não mantêm uma relação feliz.

Algumas das discussões entre tutores e adolescentes, ou apenas entre estes, são regularmente áudio ou vídeo gravadas para fins ulteriores: o de tornar consciente a compreensão dos textos e dos processos que aí estão envolvidos.

As duas fases desta discussão sobre os objectos e processos textuais dão forma ao conhecimento explícito sobre textos, processos, estratégias, convenções materiais e sociais, bem assim como sobre os critérios de qualidade que são considerados quando se 'avalia' a adequação de uma determinada produção. O que se espera, por exemplo, ao nível do conteúdo e forma de um bom guia turístico, de uma brochura eficaz são as perguntas sempre presentes na planificação do trabalho, após outras como: que funções e usos sociais têm estas produções? quem são os seus leitores? ...

Deste modo, as linguagens específicas e a 'gramática' dos sistemas semióticos envolvidos são partilhadas, adquiridas e desenvolvidas (após, por exemplo, registos relativos a cada um desses sistemas de significado) com e pelos adolescentes que, assim, ficarão conscientes do papel, nos textos, de elementos como os espaciais, os linguísticos, os visuais, os áudio, e de como todos eles interagem e produzem um valor acrescido aos sentidos que veiculam. A '*instrução explícita*' caracteriza, assim, toda e qualquer actividade em que se faz envolver os adolescentes.

A natureza de todo o trabalho, tanto ao nível do 'fazer' como do 'falar' e 'reflectir' sobre ele visa dar forma (e atribuir palavras) aos diferentes modos de apresentação dos sentidos, nos seus diversos aspectos, criando condições para a compreensão (e acção adequada) de que os "sentidos vêm até nós

interligados: gestos com visão, com linguagem verbal, com forma de som, num espaço...” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 211).

É, como se depreende, um processo profundamente ‘intertransdisciplinar’ onde a palavra escrita se mistura com outros sistemas semióticos, por meio dos quais os sentidos são apropriados, transformados e novo conhecimento é produzido. No sentido em que este falar, ler, escrever, fotografar, fazer vídeos, dramatizar, fazer publicidade, etc. integram sistematicamente os vários modos de expressão e recepção de significados, toda esta actividade configura, nestas oficinas, uma prática e uma pedagogia de multiliteracias tal como elas são conceptualizadas por Bill Cope e Mary Kalantzis, atrás citados.

Para alcançar os objectivos desta pedagogia surge como fundamental possibilitar a consciência das múltiplas facetas das produções semióticas, entre elas a ‘representacional’, a ‘social’, a ‘organizacional’, a ‘contextual’ e a ‘ideológica’. Tudo isto implica a identificação dos elementos-chave dos géneros textuais produzidos, entre os quais merecem particular atenção: os participantes (pessoas e coisas envolvidas e representadas), papéis sociais, empenhamento, interacção, relações na comunicação, formas usadas para fazer sentido nos níveis textuais micro, meso e macro, convenções, relevância e relações entre forma e meio, traços contextuais, intertextualidade e referência, autoria, horizontes de expectativas relativos aos sentidos e ao grau de participação ‘autorizada’ na sua construção.

Para além destes traços, as actividades consubstanciam igualmente um ‘*enquadramento crítico*’, considerado pelos Novos Estudos da Literacia como a quarta dimensão de uma pedagogia produtiva e socialmente justa (COPE; KALANTZIS, 2000). Com tal enquadramento visa-se a compreensão do que se aprende enquanto produto localizado numa cultura, política, ideologia, em sistemas de crenças e valores. O que se aprende e ensina é ‘desnaturalizado’ e perspectivado como produto social com implicações culturais, políticas e sócio-económicas. A leitura e discussão dos textos dos media são particularmente adequados para levar a cabo a concretização desta dimensão.

Ao fazer os *blogs*, ao produzir os guias turísticos, as brochuras, as narrativas, as notícias, os anúncios, os adolescentes envolvem-se em múltiplas práticas que lhes são significativas, que lhes dão uma noção de agentividade, ao mesmo tempo que desenvolvem o tipo de conhecimento que lhes confere poder. E isto dada a consciência adquirida de que quando fazem uma dada escolha ou alguém escolhe uma dada configuração para veicular sentido, outras opções há que ficam silenciadas, intencionalmente... ou não.

A par de todos estes princípios estruturadores das práticas de aprendizagem em que as literacias têm um lugar central e estruturador, esta pedagogia ‘informal’ caracteriza-se ainda por um conjunto de estratégias relativas

Maria de L. Dionisio

quer aos modos como os indivíduos aprendem quer às condições desejáveis para a promoção de aprendizagem. A *'qualidade intelectual'* do conhecimento transmitido, a sistemática *'interligação de saberes'* e a transformação do contexto de aprendizagem numa *'comunidade de prática'* são as linhas condutoras da actividade dos animadores, segundo as quais toda a sua acção é monitorizada e reformulada após as sessões de trabalho.

Na assunção de que a qualidade da forma como o conhecimento é representado, a sua tecnicidade e conceptualidade, ao invés de entraves para a aprendizagem são factores da sua promoção, nas oficinas todo o conhecimento é manipulado pela exploração das relações com outros conhecimentos, pela complexificação dos que já se possuem, pelo desenvolvimento e aquisição de metalinguagens por meio das quais se podem nomear e analisar os factos do mundo. A este nível, os animadores e animadoras das oficinas têm como função primeira estimular e apoiar a discussão, nos e entre os grupos, sobre como funcionam as linguagens especializadas das diversas áreas do saber; de proporcionar e incentivar trocas comunicativas substantivas que colocam os jovens noutras posições que não apenas a de 'respondentes'. O conhecimento é problematizado por meio da estimulação constante do hábito de interpelar o que parece óbvio e natural, desvelando e pondo em confronto pontos de vista, dando conta dos dispositivos discursivos que visibilizam perspectivas sobre o mundo.

Neste apoio sistemático dá-se corpo também a expectativas elevadas sobre o potencial dos jovens, ao encorajamento consistente para a realização de tarefas progressivamente mais desafiadoras, ao aumento gradual da exigência das actividades, da extensão dos textos a serem manipulados, da complexidade dos tópicos a serem discutidos. No conjunto desta acção, há ainda lugar para incentivar a relação do que se vai aprendendo com o reservatório de saberes e experiências prévios dos jovens, com o conhecimento escolar e do mundo para lá da escola. Aqui, o processo de aprendizagem é visto como uma série de movimentos orquestrados entre tipos e níveis de conhecimento, sejam eles pessoais, quotidianos ou técnicos.

Pese embora o 'retrato de dificuldades' que estes jovens traziam para as oficinas, assumiu-se desde o início que ser letrado, hoje, nos actuais mercados linguísticos e culturais não acontece naturalmente ou facilmente e que, portanto, tal aprendizagem não pode ser deixada ao acaso, na dependência de processos indirectos e acidentais.

Intimamente relacionados com o programa de intervenção seguem pequenos projectos de pesquisa centrados quer nos adolescentes, quer nos seus contextos familiares e sociais quer ainda nos monitores e no contexto oficina.

Ao nível dos adolescentes, pretende-se, entre outros aspectos, saber

que sentidos são por eles atribuídos ao conhecimento; porquê, como e em que condições eles produzem, reproduzem e transformam os saberes; que formas de representação para produzir e 'adquirir' conhecimento são por eles privilegiadas; os usos que fazem (e porquê) da 'gramática' dos sistemas semióticos com que se confrontam e aprendem. Relativamente aos contextos familiares e sociais, analisam-se os efeitos do programa de intervenção na vida de casa e do grupo. Até que ponto as actividades e aprendizagens realizadas nas oficinas são transportadas para casa e para o grupo de amigos e como se fixam aí são algumas das perguntas que orientam esta vertente da pesquisa. Ao mesmo tempo, acompanham-se os adolescentes nas suas escolas a fim de identificar, juntamente com os seus professores, indícios de mudança na forma de relacionamento com os saberes e discursos escolares.

No âmbito da investigação junto dos monitores, os quais, para além desta actividade, são também professores do ensino médio oficial, pretende-se ver, na sua acção docente 'regular', o impacto da formação continuada a que são sujeitos para actuar nas oficinas. Para este efeito, conduz-se a pesquisa nas suas salas de aula e analisam-se os diários de campo por eles produzidos.

Finalmente, para o contexto oficina, a partir das gravações recolhidas para os efeitos do trabalho atrás caracterizado, desenha-se um projecto de investigação relativo às formas de interacção que aí têm lugar. Fundamentalmente, visa-se a identificação de padrões discursivos que correspondam aos momentos de comunicação substantiva, como se viu factor considerado necessário para a qualidade intelectual do trabalho e para o desenvolvimento de conhecimento aprofundado.

Lições para a escola

São várias as lições que os contextos educativos formais podem receber da forma como estes alunos estão a ser construídos como sujeitos letrados, nas oficinas do sábado de manhã, nas bibliotecas das cinco Vilas do Norte de Portugal.

No âmbito de uma pedagogia das literacias e multiliteracias, subjacente ao desenho de todo o programa, consubstancia-se um conjunto de factos, usualmente apresentados como as suas principais componentes, que podem ser transferíveis para a escola (CUMMINS, 2005). Assim, constrói-se, e em vários lugares é reproduzida, uma imagem do jovem como inteligente, imaginativo e linguisticamente talentoso. Reconhece-se e valoriza-se o seu capital linguístico e cultural. Promove-se o envolvimento cognitivo e um investimento da identidade. Capacitam-se os jovens para a construção do conhecimento, para a produção artística e para a acção na realidade social. Os textos e as tecnologias usadas para apoiar e construir novo conhecimento são variados e adequados às actuais circunstâncias tecnológicas.

Maria de L. Dionísio

Por via das múltiplas famílias de práticas, com as suas tecnologias, textos e linguagens associadas, as crianças e jovens de ambientes sócio-culturais e económicos empobrecidos têm possibilidade de se transformar em sujeitos 'cosmopolitas' (cf. DIONÍSIO, 2005), cujos horizontes de expectativas pessoais e sociais estão para além dos limites da sua paisagem quotidiana.

Referências

BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. New directions in literacy research. **Language and Education**, Clevedon, v. 15, n. 2/3, p. 83-91, 2001.

COMBER, B. et al. **Socio-economically disadvantaged students and the development of literacies in school: a longitudinal study**. Adelaide, SA: University of South Australia/ Department of Education Training and Employment, 2001.

COOK-GUMPERZ, J. (Ed.). **The social construction of literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

DIONÍSIO, M. L. Literatura, leitura e escola: uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 71-84.

_____. **Educação e literacias: relatório de disciplina**. Braga: Universidade do Minho, 2006. 121 p. (manuscrito policopiado).

DURRANT, C.; GREEN, B. Literacy and the new technologies in school education: meeting the I(IT)eracy challenge? In: FEHRING, H.; GREEN, P. (Eds.). **Critical literacy**. Newark, DA/Norwood, South Australia: International Reading Association, Australian Literacy Educator's Association, 2001. p. 142-164.

FREEBODY, P.; LUKE, A. Literacy as engaging with new forms of life: the 'four roles' model. In: BULL, G.; ANSTEY, M. (Eds.). **The literacy lexicon**. 2nd ed. Sidney: Prentice Hall, 2003. p. 52-57.

GEE, J. P. The new literacy studies: from 'socially situated' to the work of the social. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.). **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000. p. 180-196.

_____. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, Newark/DA, v. 44, n. p. 714-725, 2001.

_____. **La ideologia en los discursos: lingüística social y alfabetizaciones**. Tradução castelhana de Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata, 2005.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a**

prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

LUKE, A. Critical literacy and the question of normativity: an introduction. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.). **Constructing critical literacies**. Cresskill/NJ: Hampton Press, Inc., 1997. p. 1-18.

PINTO, M. G. Da Literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 95-123, 2000.

ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**. perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três géneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-34.

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

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies**. literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000, p. 9-37.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Notas

¹ Este texto foi produzido no âmbito de um projecto de licença sabática financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT-PT) e pela Universidade do Minho.

² Sobre a distinção entre modelos *autónomos* e *ideológicos* de literacia proposta por Brian Street (1984), há já inúmeros trabalhos em língua portuguesa. Considerem-se, como exemplo, entre outros, os de Magda Soares (1998, 2005), de Ângela Kleiman (1999), de Roxane Rojo (1999) de M^a da Graça Pinto (2002), de Maria de Lourdes Dionísio (2006).

³ Tal como neste caso, todas as traduções das citações presentes neste texto são da minha responsabilidade.

Correspondência

Maria de Lourdes Dionísio - Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho - Campus de Gualtar - 4710-057 Braga, Portugal.

E-mail: mldionisio@iep.uminho.pt

Recebido em 31 de janeiro de 2007

Aprovado em 05 de março de 2007

