

Reflexões Epistemológica sobre a Educação de Surdos

Epistemological Reflections about Deaf Education

NEWTON DA ROCHA NOGUEIRA¹
KAMYLLA PEREIRA BORGES²

Resumo: O presente trabalho busca refletir a educação de surdos com base epistemológica e demonstrar que esta educação é diferente, permeada por especificidades próprias considerando contextos sociolinguisticamente complexos. Através de teóricos, veremos que estas especificidades são construídas historicamente, tanto pela exclusão linguística do surdo por falta de acesso a língua de sinais, quanto por falta de uma formação específica de profissionais aptos para a efetivação deste processo de ensino-aprendizagem. No presente artigo tratamos os surdos como sujeitos com língua e cultura própria, distanciando-os dos paradigmas da deficiência, apontando documentos e caminhos que possam de certo modo promover reflexões de bilinguismo, onde sua segunda língua é reconhecida por meio escrito longe de um padrão normativo pautado na audição, que não excluem a surdez do ponto de vista biológico.

Palavras-chave: Epistemologia. Educação de surdos. Complexidade

Epistemological Reflections about Deaf Education

Abstract: *This paper seeks to reflect the deaf education based on epistemological and demonstrate that this education is a different as a complex difference that permeates its own specificities. Through theorists, we will see that these specificities are constructed historically, both by the linguistic exclusion of the deaf by lack of access to sign language, and by lack of a specific training of professionals able to effect this teaching-learning process. In the present article we treat the deaf as subjects with their own language and culture, distancing them from the paradigms of disability, pointing out documents and paths that can in a certain way promote reflections of bilingualism, where their second language is recognized by written means far from a normative standard based on hearing, which do not exclude deafness from the biological point of view.*

Keywords: Epistemology. Deaf education. Complexity

Introdução

¹ Professor de Libras (IFG), Bacharel em letras libras (UFSC), Mestre em letras e linguística (UFG), Doutorando em letras e linguística (UFG). E-mail. Newton.nogueira@ifg.edu.br

² Professora do IFG, Licenciada em Pedagogia (UNIP), Mestre em Educação (UFG), Doutora em Ensino na Saúde (UnB). E-mail. Kamylla.borges@ifg.edu.br

A complexidade é conceituada pelo autor Morin (2002, p. 559) pela seguinte afirmação: “a complexidade é um problema, é um desafio e não uma resposta”. Nesta linha, a realidade da Educação de Surdos desencadeia problematizações que propiciam a compreensão destes contextos educacionais dentro de suas próprias especificidades. No interior do domínio da complexidade, uma diferenciação entre os conceitos de campo e situação sociolinguisticamente complexos é fundamental. Segundo Hanks (2008, p. 43), um campo

[...] é uma forma de organização social que apresenta dois aspectos centrais: (a) uma configuração de papéis sociais, de posições dos agentes e de estruturas às quais estas posições se ajustam; (b) o processo histórico no interior do qual estas posições são efetivamente assumidas, ocupadas pelos agentes (individuais ou coletivos).

Sob esta ótica, campo é compreendido como uma totalidade que abarca tanto o processo quanto sua configuração interna. A situação complexa, por conseguinte, é a representação de particularidades que ocorrem em uma determinada esfera. Os contextos acadêmicos da Educação de Surdos ilustram essa complexidade que é revelada de diversas maneiras e demonstram uma série de situações complexas advindas das interações que ali manifestam.

Um ponto de análise é a visão salvacionista presente da Educação de Surdos. Historicamente, as pessoas surdas enfrentam grandes dificuldades de inserção social que, em grande parte, são oriundas da ruídos de comunicação. Focalizando estas dificuldades ao âmbito escolar, a falta de capacitação dos professores, bem como de estratégias metodológicas condizentes a um ensino que respeite as peculiaridades do sujeito surdo, constituem alguns dos principais entraves para o acesso a práticas lingüísticas significativas e a sua participação efetiva na sociedade. Durante muitos séculos não havia escolas para os surdos, pois eles eram considerados incapazes e, por isso, eram excluídos da sociedade. Alguns estudos sobre a história da educação de surdos, discorreram que durante a Antiguidade, e por quase toda a Idade Média, havia uma crença de que os surdos não fossem capazes de participar do processo de ensino-aprendizagem (QUADROS, 1997; SOARES, 1999; GÓES, 1996).

Por causa desses sujeitos estarem submetidos a uma marginalização lingüística, os professores acabam por adotar posturas paternalistas para com os mesmos. Essa postura provém de uma base epistemológica arraigada nas práticas ouvintistas³, as quais asseguram uma perspectiva hegemônica de língua. No Brasil, assim como a grande parte dos países do mundo, a escrita

³ Segundo Skliar (1998, p 15) o termo refere-se ao “conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”.

rege a vida da escola. Esse processo é executado de maneira naturalizada, inviabilizando uma parcela da sociedade, como as minorias linguísticas no país. Conforme Cavalcanti (1999), na escola brasileira, nunca houve, de fato, espaço para os alunos que falam um português que não seja o padrão, que podem ter problemas com a escrita em uma língua diferente da que falam. Nessa parcela populacional, incluem-se os índios, os habitantes de cidades de fronteira, os descendentes de imigrantes e os surdos como minoria linguística.

Diante desse grupo populacional, os surdos estão (ou deveriam estar) numa situação de bi-/multilinguismo. Eles conquistaram o direito de frequentar a escola regular recentemente, amparados inicialmente pelo artigo 205 da Constituição Federativa do Brasil de 1988, onde é afirmado que as “pessoas com necessidades especiais” devem ser atendidas “preferencialmente” na rede regular de ensino. Esta resolução foi depois regulamentada pela lei de Diretrizes e Bases de 24 de dezembro de 1996, que prevê a inclusão de todos os alunos na rede regular de ensino.

Contudo, esses sujeitos continuam sendo invisibilizados por serem diferentes e destacados como “deficientes” por não conseguirem o rendimento escolar esperado. Os índices de repetência e evasão desse grupo devem ser olhados como resultado dessa estrutura escolar na qual o ingresso deles ocorreu somente no papel e não teve repercussão na proposta de projetos para os mesmos, ou na formação de professores que concebem a escola como um espaço de práticas sociais democráticas, no sentido de dar oportunidade aos grupos de alunos surdos de lidarem com o conhecimento e interpretarem as informações dos diferentes conteúdos, trazendo-as para a sua construção de relação com o mundo.

Com base no exposto acima, esse trabalho tem como objetivo refletir a educação de surdos sobre uma ótica epistêmica e demonstrar como uma educação específica, perpassada pela diferença considerando os contextos sociolinguisticamente complexos. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica de cunho integrativo (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011) com vistas a entender a realidade da problemática, gerar novos conhecimentos e apontar caminhos para a Educação de Surdos no Brasil.

Os contextos sociolinguisticamente complexos na educação dos surdos

Como vimos, na escola brasileira, nunca houve, de fato, espaço para os alunos que falam um português que não seja o padrão, que podem ter problemas com a escrita em uma língua

diferente da que falam. É de se refletir o mesmo de forma peculiar, para alunos surdos, cuja primeira língua a Libras, modalidade (visuo-espacial) difere do da modalidade da língua portuguesa (oral-auditiva), ou seja, a representação gráfica de sua própria língua não é considerada.

Quadros (1997, 2005) defende que o Bilingüismo é uma proposta de ensino que considera a Língua de Sinais como língua natural da criança surda, ou seja, como sua primeira língua, que deve ser aprendida o mais cedo possível, e a Língua Portuguesa escrita como língua de acesso ao conhecimento, que deve ser ensinada a partir da Língua de Sinais.

Cavalcanti e Silva (2007) lembram que a escrita/leitura na escolarização não se resume apenas ao seu papel central no conteúdo de Língua Portuguesa, mas permeia o ensino de outras disciplinas e é também forma de avaliação privilegiada pela escola. A chamada “crise” no ensino de leitura e da escrita não pode ser vista como “privilégio” dos alunos surdos. A situação nesse grupo, entretanto, é mais complexa pelo fato do não-reconhecimento dos surdos como parte de minoria linguística e da necessidade da LIBRAS⁴ como língua em comum entre professor ouvinte e aluno surdo. E também, o fato de haver um vácuo na formação de professores sobre a questão da surdez e escolarização e assim sendo as escolas e os professores despreparados para receber esses alunos.

Distante da visão de Letramentos como práticas sociais (a escrita relacionada aos contextos sociais de uso e ideologias subjacentes (STREET 1984)), há que se destacar as implicações do “mito do letramento” (GRAFF, 1979; KLEIMAN, 1998) presentes de diversas formas no imaginário popular, na educação de jovens e crianças. No caso dos surdos, é comum os professores argumentarem que, se eles não aprenderem a ler e escrever bem, não poderão conseguir bons empregos no futuro. Isso está relacionado à crença de que o letramento seja essência para desenvolvimento de capacidades de pensamento abstrato. Como ilustração trazemos Cavalcanti e Silva (2007), que em seus estudos sobre o Grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo, faz a seguinte leitura desta fala de uma professora: “Se ele não fala português tem que estar com o papel e com a caneta, porque a caneta é a voz dele, né?”.

⁴ Língua Brasileira de Sinais.

Pode-se fazer uma analogia ao mito do letramento como abertura de portas, não no sentido de mobilidade social, mas no sentido de tornar mais confortável a posição do ouvinte: como se a obrigação do surdo fosse aprender a escrever o português (não importa como) para tirar o ouvinte dessa “situação constrangedora”. Não há recíproca em relação ao ouvinte aprender LIBRAS, visto que é uma língua minoritária [...] é o ouvinte, como estabelecido, identificando o Outro que lhe causa problemas e constrangimentos (CAVALCANTI E SILVA, 2007, p. 224).

Em um estudo sobre os Mitos da língua de sinais na perspectiva docentes da universidade federal de Goiás, Chaveiro, Silva, et. Al (2009), constataram nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa que existem muitos mitos em relação à Língua de Sinais: a maioria não reconhece a Língua de Sinais como um sistema linguístico, desconhecendo a identidade e cultura surda.

Pelo fato da maioria dos professores não terem espaço para reflexão sobre o contexto de surdez e escolarização em cursos de licenciatura, buscam soluções pontuais, e às vezes, simplificadoras, tendo o mundo ouvinte como referência. E, frequentemente frustram-se com os resultados, transferindo a culpa para o aluno surdo. Este, por sua vez, continua sendo representado como alguém que precisa ser “encaixado”, pois são impostas maneiras fixas de a escola lidar com o texto escrito e não é aceito o que foge desse padrão.

O desenvolvimento da língua natural pelos dos surdos será a base para a aquisição de uma segunda língua, pois a mesma lhe fornecerá subsídios necessários para o desenvolvimento de sua cognição, de sua auto-estima e de sua identidade. Ao invés de reduzir informações e conteúdo, ou de apenas interpretá-los da linguagem oral para a Língua de Sinais, a escola deveria oportunizar aos sujeitos surdos o acesso igualitário a esses conhecimentos a fim de dar aos mesmos, a oportunidade de construir seus próprios significados (MOURÃO; MIRANDA, 2008). Questões tais como aprendizagem de LIBRAS por ouvintes, alternativas de avaliações do português escrito de surdos explorando o aspecto visual, através de gravação de vídeo e traduções de apresentações em Libras para o português escrito, que seria o ideal de acordo com a realidade surda, são ignoradas. Nesse sentido, faz-se necessário discutir a formação docente considerando as complexidades mencionadas anteriormente.

A formação dos professores, seja ela inicial ou continuada, é/ou deveria ser local privilegiado para refletir, problematizar questões e proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange a pluralidade linguística e cultural brasileira, no sentido de articular uma proposta intercultural crítica à formação docente com vistas a construção de uma escola responsiva à diversidade, aos contextos sociolinguisticamente complexos e os direitos

humanos. Contudo, como afirma Fernandes e Paludeto (2010), parecem haver tímidas introduções dessa temática, principalmente no que se refere à educação em/para os direitos humanos, no conteúdo formativo dos professores em geral. Como realça as autoras “poucos os sistemas de ensino, os centros de formação de educadores e de organizações que trabalham nesta perspectiva [...]” (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 245).

Nesta perspectiva, retomamos Gadotti (2003), pois esse autor afirma que a história da educação brasileira se constitui pautada na educação do colonizador. Nesse viés, esse modo de ensino acaba formando pessoas que não são capazes de questionar ou, possivelmente, transformar a ideologia dominante/hegemônica, somente reproduzi-la. Sendo assim, ao professor caberia a função de “policiar a educação para que não se desvie da ideologia do dominador” (GADOTTI, 2003, p. 53). Nessa esteira de pensamento, direcionamos nosso olhar para o professor de línguas, sua formação e concepções. Tem sido ponderado por alguns autores (LEFFA, 2006; FRITSEN, 2010; MIRANDA, 2013) que dentre as expectativas desses docentes é comum encontrar a reprodução de uma visão hegemônica de língua e do processo de “ensino/aprendizagem”.

Como ilustração trazemos um recorte do trabalho de Fritzen (2010), sobre o cenário sociolinguisticamente complexo do Vale do Itajaí (antiga zona de imigração alemã em Santa Catarina), ela aborda sobre o bilinguismo de grupos de línguas minoritárias e os consequentes desafios impostos para a educação considerando a pluralidade linguística e cultural desse contexto. Nessa pesquisa a autora evidencia que, em geral, as políticas educacionais no Brasil, se apoiam no mito do monolinguismo brasileiro, crença também difundida em cursos de formação de professores, e que acaba por construir uma visão simplificadora e homogeneizante dos diferentes grupos culturais e étnicos que integram o país. Desse modo,

[...] [n]ão raro, desconsideram-se nos processos de escolarização os cenários multiculturais, como os de imigração, de fronteira, de povos indígenas, em que a própria escola se insere. Essa postura pode ser percebida na tentativa de apagar ou estigmatizar as línguas minoritárias (línguas de imigração, línguas de fronteira, língua dos surdos – LIBRAS, no Brasil), ou tratar o bilinguismo dos alunos como um problema para a educação formal e para a aprendizagem do português (FRITZEN, 2010, p. 162).

Discutido isso, Fritzen (2010) questiona o papel que a escola tem desempenhado nesse esforço em apagar as diferenças, já que na instituição escolar alvo de sua pesquisa foi evidenciado o isolamento e silenciamento linguístico via escolarização, principalmente a partir das atitudes

de professoras (não falante de alemão), que viam a língua alemã - língua de herança - e a cultura das crianças desse grupo como inferiores. Dessa forma, “o posicionamento da professora e suas atitudes diante da língua do grupo sugerem que o bilinguismo dos alunos não seja reconhecido” (FRITZEN, 2010, p. 166), fato que aponta para visões e discursos hegemônicos que circulam no âmbito social, que estigmatizam o alemão falado na região. Diante da complexidade do contexto investigado, a autora conclui apontando para a necessidade dos currículos de formação inicial e continuada de docentes “se abrirem para uma abordagem multilíngue [...] a fim de que os professores ampliem seu campo de visão e possam compreender e discutir a realidade multicultural e plurilinguística da região, do país, do mundo” (FRITZEN, 2010, p. 167), pautada em uma concepção de língua como direito, conforme defende a Declaração Universal de Direitos Linguísticos de 1996.

Levando em consideração esse ângulo, a complexidade sociolinguística brasileira, as situações anteriormente descritas nesse texto (em relação as línguas minoritárias, LIBRAS, Educação para Surdos), e que a posição do professor nesses contextos sociolinguisticamente complexos é uma posição política (FRITZEN, 2010), somos levados a pensar no papel do professor de línguas nesse processo e na importância de destabilizações epistemológicas, principalmente no processo de formação profissional docente, posto que, como é ressaltado por Morin (2013, p. 99) “[m]uitos professores estão instalados em seus hábitos e autonomias disciplinares”. Assim, como esse autor realça “[o] desenvolvimento de uma democracia cognitiva só é possível com uma reorganização do saber; e esta pede uma reforma do pensamento que permita não apenas isolar para conhecer, mas também ligar o que está isolado” (MORIN, 2013, p. 104), começar a pensar a complexidade, os problemas da humanidade “na era planetária”, para além do pensamento abissal (SANTOS, 2007).

Refletir a formação dos professores nesse sentido, implica problematizar a matriz colonial, a forma histórica que lidamos com as diferenças na escola, as práticas pedagógicas, relações entre alunos e professores, o estabelecimento do currículo. Nesse processo, a educação em direitos humanos pode contribuir, pois como assinala Fernandes e Paludeto (2010) com base no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2006, “[a] educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos” (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 241). Partindo desse aspecto, enfatizamos a pontualidade da

desestabilização de epistemologias com vistas à decolonização dos referenciais cristalizados como unívocos e das políticas educacionais conservadoras (MIRANDA, 2013). Sob essa orientação poder-se-á construir um letramento intercultural transdisciplinar como projeto político decolonial na América Latina e no Brasil, considerando os Direitos Humanos e a complexidade sociolinguística.

Dorziat (1999), afirma ser preciso abrir espaço para uma epistemologia da surdez que trate ensino, desenvolvimento humano, sociedade e língua, como a imbricação de várias áreas do conhecimento, embora preservando suas especificidades que fazem desse um conhecimento único e intransferível. Assim, ressalta-se a necessidade de transformação do currículo e da formação docente, que levem a um conhecimento escolar que respeite e trabalhe com as diferenças dos surdos a partir de suas singularidades lingüísticas, identitárias e socioculturais, determinadas por uma cultura e não pela própria diferença sensorial. Contudo, apenas ter a consciência da transformação não é suficiente para habilitar os professores e instrumentalizá-los para o agir na prática. Para isso, são fundamentais investimentos na formação acadêmica inicial e continuada desses profissionais, para que os mesmos consigam executar o seu trabalho junto aos alunos surdos munidos de conhecimentos teóricos e práticos, a começar pelo aprendizado da língua de sinais.

Considerações Finais

A complexidade dos contextos educacionais da Educação de Surdos é incontestável. Os Surdos foram historicamente privados de acesso e comunicação. Essa exclusão se traduz na imposição da língua portuguesa como modelo a ser seguido, sendo recusada a legitimidade de outras formas de comunicação mais adequadas a esses sujeitos, como é o caso da Libras. Há, ainda, uma linha abissal que separa as possibilidades de emancipação e crescimento desses sujeitos dos demais alunos, apesar dos esforços que vêm sendo empregados por professores e outros profissionais da Educação no intuito de garantir a conquista de direitos permanentes para eles.

A necessidade por pesquisas que os contemplem em suas realidades é urgente e deve ser realizada de modo a revelar não apenas a origem dos entraves que emperram seus desenvolvimentos, bem como busquem as bases epistemológicas sobre as quais estão fundados esses empecilhos. Assim sendo, para que ocorram mudanças nestes paradigmas educacionais, é de suma importância a oferta de formação inicial e continuada de qualidade e que atenda,

efetivamente, a realidade com a qual esses professores lidam. É imprescindível que haja um espaço no qual possam ser compartilhados os desafios oriundos das situações complexas que enfrentam e façam, ali, buscas por novas possibilidades de soluções.

Nenhuma mudança acontece verdadeiramente se, antes disso, não forem reelaboradas suas bases epistemológicas. Toda e qualquer epistemologia revela uma visão de mundo, é construída, não é inata. Destarte, pode também ser desconstruída, desmantelada, a fim de que seja reformulada a partir de outras possibilidades. Percebemos, portanto, uma urgente necessidade de desestabilização epistemológica das práticas vigentes nesses contextos. É imperativo (re)pensar novas perspectivas que rompam com o modelo educacional herdado desde a época da colonização. Assim sendo, essa proposta de decolonialidade representa uma oportunidade de ressignificação dos modos como essas práticas educacionais ocorrem atualmente.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre a educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias no Brasil. In: **DELTA**, vol. 15. São Paulo: 1999, p. 385-371.

CAVALCANTI, M. C.; SILVA, I. R. “Já que ele não fala, podia ao menos escrever...” O Grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo. In: CAVALCANTI, M. C.; KLEIMAN, A. B. (Orgs.). **Linguística Aplicada suas faces e interfaces**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007. p. 219-242.

CHAVEIRO, N.; SILVA, C. M. O. ; SILVA, A. P. M. O. ; SILVA, F. P. ; BORGES, P. R. ; MATOS, M. S. S. . Mitos da língua de sinais na perspectiva de docentes da universidade federal de Goiás. **Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade**, v. 05, p. 03, 2009.

DORZIAT, Ana. Bilingüismo e surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica. In SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FERNANDES, A. V. M.; PALUDETO, M. C. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, mai./ago. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 out. 2016.

FRITZEN, M. P. Desafios para a educação em contexto bilíngue (alemão/português) de língua minoritária. **Educação Unisinos**, v.16(2), p. 161-168, mai./ago. 2012.

GADOTTI, M. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GONÇALVES, B. A. ARAÚJO, M. D. M. de. **Um olhar foucaultiano sobre as práticas sócio-discursivas de (multi)letramentos de um aluno da zona rural em sala de aula**. Itapuranga: Building the way, 2016.

GÖES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996

GRAFF, H. **The literacy myth**: Literacy and social structure in 19th century. Nova York: Academic Press, 1979.

HANKS, W. F. **Língua como prática social** – das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, A. M.; BONI, V. de F. C. V. (Orgs.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006, p. 10-25.

MIRANDA, C. Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente a Lei nº 10.639/2003. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, p. 100-118, jul./out. 2013.

MORIN, E. Os desafios da complexidade. In: **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. MORIN, E. 3º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, E. **A cabeça-bem-feita**: repensar e reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOURÃO, M. P.; MIRANDA, A. B. M. As teias epistemológicas da educação de pessoas surdas: reconhecer para incluir. **Revista de Educação Popular** (Impresso), v. 7, p. 44-53, 2008.

QUADROS, Ronice Miller. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.78, p. 3-46, out. 2007.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Medição, 1998.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1999.

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