

# APROXIMAÇÕES ENTRE A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DE PAULO FREIRE E OS NOVOS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO

## INTERFACE BETWEEN PAULO FREIRE'S CONCEPT OF LITERACY AND NEW STUDIES ON LITERACY

**Lesley Bartlett**

University of Wisconsin  
lb2035@tc.columbia.edu

**Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo**

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)  
socorronunesmacedoufsj@gmail.com

*The progressive educator must always be moving out on his or her own, continually reinventing me and reinventing what it means to be democratic in his or her own specific cultural and historical context. (Paulo Freire)*

### Resumo

Este ensaio tem por objetivo apresentar uma releitura de Paulo Freire estabelecendo uma aproximação entre a sua proposta de alfabetização crítica e os Novos Estudos sobre Letramento (NEL) propostos por Street, 1984, 2003; Barton & Hamilton, 2.000; Barton, 2007; Gee, 1995. Podemos situar a sua perspectiva de letramento numa relação de proximidade com o modelo ideológico proposto por Street (1984), que concebe o letramento como uma prática sociocultural permeada por relações de poder. Concluímos que o processo de alfabetização é, portanto, inseparável da construção social das práticas de leitura e escrita. Os professores precisam questionar-se continuamente sobre como as relações sociais influenciam e constituem os processos de construção do letramento.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Letramento. Educação e história.

### Abstract

This paper aims to present a re-reading of Paulo Freire's perspectives on literacy establishing a connection between its proposed critical literacy and the New Literacy Studies (NEL) proposed by Street, 1984 2003; Barton & Hamilton, 2000; Barton, 2007; Gee, 1995. We can place your perspective of literacy in a close relationship with the ideological model proposed by Street (1984) that conceives literacy as a sociocultural practice permeated by power relations. We conclude that literacy process is therefore inseparable from the social construction of reading and writing practices; teachers need to question themselves continually on how social relationships influence and constitute the literacy processes.

**Keywords:** Paulo Freire. Literacy. Education and history.

## Introdução

Nossa intenção com este ensaio é buscar uma releitura de Freire estabelecendo uma aproximação entre a sua proposta de alfabetização crítica e os Novos Estudos sobre Letramento (NEL) propostos por Street, 1984, 2003; Barton & Hamilton, 2.000; Barton, 2007; Gee, 1995. Tais reflexões baseiam-se na leitura da obra de Freire e em pesquisas com professores que trabalhavam em programas de alfabetização de adultos de inspiração freireana (BARTLETT, 2010).

Paulo Freire deixou um imenso legado para estudiosos e profissionais que trabalham com alfabetização, letramento e pedagogia crítica. Contribuiu imensamente com princípios fundamentais para a construção de uma pedagogia transformadora e emancipatória: a percepção de que a escolarização não é neutra, mas um processo político; o respeito pelo aluno e seu conhecimento; a afirmação de que o aprendizado começa a partir da experiência e da cultura do aluno; a insistência de que a aprendizagem deve ser significativa e relevante; o valor do diálogo como ferramenta pedagógica; e o elo crítico entre reflexão e ação.

Além disso, Freire deu grande contribuição a uma abordagem social da compreensão do letramento e da alfabetização ao defender a inseparabilidade entre o aprendizado da leitura da palavra (linguagem) e a leitura do mundo (relações sociais). Ao reconhecer que as relações sociais, muitas vezes, restringem o acesso das camadas populares à alfabetização e ao letramento, Freire insistiu que esses processos devem ser pensados como uma crítica explícita à injustiça social no sentido de reunirmos esforços para corrigir as desigualdades. O reconhecimento de sua contribuição ideológica para se pensar a educação, os processos de alfabetização e de letramento está explícito na homenagem de Daniel Schugurensky inscrita no seu obituário intelectual:

Passou sua vida, tanto no Brasil quanto no exterior, engajado em projetos libertadores e refletiu criticamente sobre suas ações. Manifestou indignação e rigor na denúncia de estruturas de opressão, e imenso amor e criatividade em anunciar a esperança num mundo melhor. Ao descrever seu contexto social, formulou uma mensagem universal e tornou-se um dos intelectuais latino-americanos mais importantes do seu tempo, e acima de tudo, um grande educador de jovens e adultos. Deu um novo impulso ao movimento de educação popular e influenciou o desenvolvimento de modelos de pesquisa-ação participativa. Seu trabalho já foi lido, discutido e aplicado por milhares de pessoas em uma grande variedade de países e disciplinas. Ele não está mais presente com seu humor e sua paixão, mas estará sempre presente através de seu legado e de cada educador de adultos que o reinventa a fim de desafiar a opressão. (1998, p. 17).

O legado de Freire continua a ressoar em toda a educação de jovens e adultos, educação não-formal e educação popular ao redor do mundo (Archer e Costello, 1990; Archer e Cottingham, 1996; Fink & Arnove, 1991; Kane, 2003; Mayo, 1999; Osorio 1988; Purcell-Gates e Waterman, 2000; Torres, 1990). No entanto, a pedagogia política de Freire configura dilemas para professores comprometidos com sua abordagem (BARTLETT 2005). A noção de poder de Freire e suas oposições entre prática/teoria, ensinar/aprender, opressor/oprimido, pedagogia autoritária/emancipatória, consciência ingênua/crítica e conhecimento popular/escolarizado dificultam a compreensão dos professores sobre como lidar com a autoridade na sala de aula, como situar-se dentro e ao mesmo tempo afastar-se da realidade dos alunos, como ensinar a língua escrita respeitando as variações linguísticas dos educandos e combatendo o discurso da vergonha por não ser alfabetizado. A apropriação dos professores contrapõe-se ao alerta de Freire quando ele afirma que “nenhum desses termos pode ser mecanisticamente separado um do outro”(1996, p.95).

Quanto à sua perspectiva de letramento, podemos situá-lo numa relação de proximidade com o modelo ideológico proposto por Street (1984), que concebe o letramento como uma prática sociocultural permeada por relações de poder. Um processo “inextricavelmente ligado às estruturas culturais e de poder na sociedade”. Essa percepção de que a alfabetização e o letramento estão imersos nas estruturas de poder deve muito a Paulo Freire, que em seu trabalho deixa claras as formas em que a não alfabetização dos pobres melhora a dominação dos ricos, e a visão de que a democratização da alfabetização e do acesso à informação pode contribuir para relações sociais mais democráticas.

Embora alguns dos primeiros escritos de Freire falem da alfabetização como uma ferramenta que pode atuar na consciência e no processo de libertação, o que alguns poderiam ver como modelo autônomo de letramento (STREET, 1984), não se pode ignorar toda a perspectiva ideológica, política e cultural inerente à sua proposta para a alfabetização, o letramento e a pedagogia.

O modelo autônomo, ao contrário de Freire, trata a alfabetização como uma “tecnologia”, uma “variável autônoma” “independente do contexto social”, cujas “consequências para a sociedade e a cognição podem ser derivadas de seu caráter intrínseco” (STREET, 1993, p. 5). Esses estudos têm sido severamente criticados por várias razões: i) confiar em “determinismo técnico” (STREET, 1984); ii) adotar um ponto de vista etnocêntrico sobre a modernização; iii) confundir correlação com causalidade; iv) definir o letramento mais pelo que é mensurável do que por aquilo que as pessoas realmente fazem com a leitura e a escrita; v) confundir os efeitos da escolaridade na vida das pessoas com efeitos do letramento; vi) produzir excesso de generalização a partir de poucos dados; e vii) ignorar estudos históricos e etnográficos cuidadosos que demonstraram que os níveis de letramento não se relacionam diretamente com etnia, classe

social e outros fatores sociais em termos de desenvolvimento de um grupo econômico e/ou político (STREET, 1984, 1993). O modelo autônomo trata o letramento como panaceia – cura para todos os problemas de desenvolvimento humano.

Predomina nas discussões públicas sobre o letramento o “mito do letramento,” ou a crença de que os resultados de letramento trazem uma série de benefícios positivos, o pensamento racional, a modernização da economia e a estabilidade política. Como argumentado por Baker e Luke (1991), as teorias e pedagogias de alfabetização e letramento são sempre respostas situadas no contexto de estruturas políticas, econômicas e sociais, para arranjos institucionais e governamentais, bem como a distribuição de materiais e recursos dentro das instituições que regem a educação em geral (ver também LUKE, 2000). As teorias de alfabetização e letramento são históricas e sociais; surgem em momentos particulares, em determinados locais, buscando responder a questões específicas. Sendo assim, a perspectiva do letramento e da alfabetização crítica formulada por Freire deve ser continuamente interrogada e renovada, a fim de alcançar o seu principal objetivo, que é a construção de “acesso às práticas letradas e recursos discursivos para definir condições pedagógicas que permitam aos alunos usarem novos recursos para a troca nos espaços em que os textos e discursos circulam”(LUKE, 2000, p. 449).

Os NEL partem do pressuposto de que o letramento e a alfabetização não são inerentemente libertadores ou opressivos, portanto não produzem efeitos previsíveis ou universais sobre os sujeitos, como afirmam os portadores de uma visão de escrita como uma ferramenta neutra, universal e autônoma em relação aos contextos sociais e culturais (STREET, 1984). Ao invés disso, são ferramentas de que as pessoas se apropriam para usar de diferentes formas e em variados contextos a depender dos recursos econômicos, culturais e sociais (BARTLETT, 2008).

Em pesquisas realizadas com estudantes de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil (BARTLETT, 2010) pudemos perceber que esses frequentam turmas de alfabetização com o objetivo de melhorar de vida ou provar para si mesmos que podem ser “pessoas cultas” e ampliar as redes sociais que contribuam para que eles consigam emprego. Esta ligação entre escolarização, alfabetização e emprego não é universal ou previsível; é fortemente mediada pelos significados culturais que os sujeitos atribuem à alfabetização e à escola não sendo, portanto, influenciada diretamente pela pedagogia da alfabetização a que estão submetidos em sala de aula.

O foco nos significados culturais é um princípio freireano presente em toda a sua obra não apenas como fundamento mas também na sua proposta para a prática de alfabetização, que inclui o trabalho com palavras geradoras profundamente ligadas ao contexto cultural dos alunos, além dos círculos de

cultura como espaço de debate e questionamento da realidade social e cultural em que esses estão inseridos.

A perspectiva freireana de relacionar a alfabetização ao engajamento político no sentido de que o sujeito aja para transformar a sociedade num espaço mais justo e igualitário esteve presente nos programas de alfabetização de adultos por nós investigados. No entanto, pudemos constatar que a participação política real só avançou quando foram oferecidas oportunidades diretas e concretas para o engajamento político (como por exemplo reuniões de partidos políticos ou protestos) (BARTLETT, 2007). Nesse sentido, podemos afirmar que o desenvolvimento de uma perspectiva crítica sobre as relações sociais não se dá apenas pelo processo de alfabetização, mas sobretudo pela construção de oportunidades reais de inserção dos sujeitos em situações que levem a uma participação política, condição fundamental para que os programas de alfabetização na perspectiva freireana realmente contribuam para a mudança social. Estes resultados questionam o modelo autônomo de letramento e de alfabetização fundado no ensino de habilidades universais da escrita, que, uma vez dominadas pelo sujeito, o transformam em alguém alfabetizado e capacitado para a participação crítica na transformação social.

Conforme argumenta Rogers (1990),

Sem conhecermos a natureza do poder usado pelo opressor, não podemos pensar em acabar com a opressão... As elites que detêm o poder não o fazem apenas com base no letramento e na alfabetização. Elas frequentemente usam o letramento para reafirmar e impor seu poder, mas também, possuem muitas outras armas. (p. 34)

Os NEL contribuem para uma compreensão mais aprofundada das estruturas de poder que estão subjacentes aos programas de letramento e alfabetização ao redor do mundo, assumindo mais uma posição de descrição do que de prescrição. Não partem do pressuposto de que sabem o que vai libertar o aluno, e consideram, assim como na perspectiva de Freire, a importância de conhecer e interrogar os sujeitos e a realidade em que estão inseridos, as relações entre letramento, alfabetização e as estruturas de exclusão social.

Ao invés de assumir que sabemos o que é o poder, como funciona e como usar uma pedagogia da alfabetização para combater a desigualdade, os novos estudos sobre letramento procuram analisar criticamente as relações de poder representadas nas práticas de letramento. Adotam uma noção de poder não como onipresente, mas como algo que circula, questionando os falsos dualismos muitas vezes mal interpretados na obra de Paulo Freire, dentre eles oprimido/opressor, autoritarismo/espontaneísmo, conhecimento popular/conhecimento científico.

Nessa perspectiva a relação professor-aluno pode ser pensada como uma relação de autoridade (e não autoritária), como afirma Freire no seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996) para quem a autoridade do professor está fundada na competência profissional. No reconhecimento da importância da dúvida que instiga, no “alvorço dos inquietos”. Na unicidade dos conteúdos de ensino e na formação ética dos estudantes.

Assim, os professores podem ser incentivados a examinar continuamente suas formas de interagir com os estudantes prestando maior atenção aos aspectos sociais e culturais da construção da leitura e da escrita. Como Freebody et al (1991) apontam, eventos de letramento implicam “práticas sociais variadas interativamente construídas em salas de aula e outros locais” (p. 435). Continua:

(...) os discursos escritos e orais da escolarização encarnam uma valorização e uma seleção sistemática de práticas específicas e uma exclusão igualmente sistemática de outras (...) os alunos também selecionam práticas e formas de ler textos (...) evidenciando o que conta como leitura (p. 435).

O processo de alfabetização é, portanto, inseparável da construção social das práticas de leitura e escrita; os professores precisam questionar-se continuamente sobre como as relações sociais influenciam essas interações em sala de aula mediadas pela escrita.

Uma das mais importantes contribuições de Freire foi a constatação de que a alfabetização deve ser significativa e relevante para os alunos, e deve ser enraizada nos seus interesses e realidades. Nossas pesquisas indicam que os professores freireanos buscavam incluir as experiências, ideias e opiniões dos alunos nas aulas. No entanto, a visão dicotômica do poder, expressa na forma como apropriaram-se da Pedagogia de Freire, teve várias implicações para a abordagem do conhecimento. Os professores generalizavam a realidade dos alunos, ignorando as diferenças entre eles, circunscrevendo geograficamente seus interesses como se o mundo dos alunos não fosse além do bairro onde residem. Por um lado, vários professores afirmavam que os alunos precisavam ser conscientizados, pois não possuíam conhecimentos sobre sua realidade social. Conforme notou Schugurensky, essa crença “adota uma visão hierarquizada e padronizada da consciência ignorando a formação e o conhecimento dos alunos sobre uma variedade de tópicos” (p.24) Por outro lado, alguns professores adotavam uma forma populista romantizando o conhecimento popular como o motor da revolução social. Em síntese, consideramos inadequada a perspectiva dicotômica de poder e de conhecimento presente nas práticas desses professores (BARTLETT, 2010).

Uma perspectiva etnográfica, como a adotada pelos novos estudos sobre letramento (STREET, 2010), pode contribuir para a formulação de políticas de

alfabetização de jovens e adultos tomando como referência o conhecimento cultural das práticas dos sujeitos envolvidos defendido por Freire, uma vez que uma descrição aprofundada do que esses sujeitos conhecem sobre a escrita, as suas formas de uso e como lidam com essa ferramenta, mesmo sendo “analfabetos”, evidencia que a escrita não é um código abstrato, mas, sim, um conhecimento específico que permeia a vida dos sujeitos numa sociedade grafocêntrica. A adoção de políticas fundadas nesse conhecimento específico é o que defendem os NEL, orientação contrária à perspectiva dos programas de letramento e alfabetização formulados por organismos internacionais, tais como UNESCO, Banco Mundial, e implementados sem qualquer diálogo com as realidades sociais e culturais dos estudantes. Como afirma Rogers (1999) os estudantes precisam de “real literacymaterials” or “authentic texts” que se relacionem com suas vidas concretas. Além disso, conforme argumenta Papen (2005), quando se planejam programas de alfabetização e letramento é importante considerar não apenas o conhecimento instrumental dos estudantes sobre leitura e escrita mas fundamentalmente o valor simbólico da escrita em suas vidas.

Esses elementos colhidos numa perspectiva etnográfica podem informar e subsidiar as pedagogias para a alfabetização e o letramento em sala de aula no sentido de se reduzir o fosso que separa o letramento fora da escola daquele que é construído dentro dela. Os professores precisam ser conscientes do conhecimento de seus estudantes não no sentido vago, como alguns podem deduzir da pedagogia proposta por Freire, mas no sentido específico como defendido pelos NEL. Como defendido por Hamilton (2000), os próprios estudantes podem conduzir, sob a orientação do professor, uma investigação das suas próprias práticas de letramento fora da escola, transformando-as numa fonte para o ensino.

Ao adotarem o modelo ideológico de letramento proposto por Street, os pesquisadores australianos Freebody e Lucas propõem, de forma mais detalhada, uma perspectiva de trabalho com a alfabetização e o letramento que inclui práticas de leitura de textos reais e autênticos que se concentrem nas convenções e nos padrões do texto mas também na sua função social, a partir das seguintes perguntas: como as ideias sequenciadas no texto representam o todo? Quais os significados culturais e as leituras que se podem fazer desse texto? A qual leitor esse texto se destina? Como se pode ler esse texto ingenuamente e criticamente? Quais efeitos esse texto tenta causar no leitor? Quais os interesses em jogo? Quais vozes estão presentes e quais as ausentes? Essa perspectiva não se preocupa com uma hierarquização no desenvolvimento da leitura indo da decodificação à interpretação. A ideia é que essas estratégias sejam realizadas simultaneamente no ensino da leitura e da escrita, subordinando o ensino de técnicas (modelo autônomo) a uma análise ideológica das práticas de leitura do texto. Nesse sentido, Street escreveu:

Eu vejo o modelo ideológico como uma síntese entre a abordagem “tecnicista” e a abordagem “social”, uma vez que se evita a polarização introduzida por qualquer tentativa de se separar a dimensão técnica da dimensão cultural e social da escrita. Os que têm utilizado um modelo autônomo são os responsáveis pela falsa polaridade entre essas dimensões do letramento. O modelo ideológico não nega as habilidades técnicas ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas os entende como envolvidos na cultura e nas estruturas de poder. (STREET, 1995, p. 161)

## Considerações finais

O objetivo deste ensaio foi o de mostrar como o modelo ideológico de letramento e alfabetização defendido pelos NEL encontra-se profundamente relacionado à perspectiva freireana de alfabetização e letramento crítico.

Freire escreveu:

Eu sou um professor que defende o que é direito contra o que é indecente, que é a favor da liberdade contra o autoritarismo, que é um defensor da autoridade contra a liberdade sem limites, e que é um defensor da democracia contra a ditadura de direita ou esquerda. Eu sou um professor que favorece a luta permanente contra todas as formas de intolerância e contra a dominação econômica dos indivíduos e classes sociais. Eu sou um professor que rejeita o sistema atual do capitalismo, responsável pela aberração da miséria no meio da abundância. Eu sou um professor cheio do espírito de esperança, apesar de todos os sinais me dizerem o contrário. Eu sou um professor que recusa a desilusão que consome e imobiliza. Eu sou um professor orgulhoso da beleza da minha prática docente, uma beleza frágil que pode desaparecer se eu não me importar com a luta e o conhecimento que eu devo ensinar. Se eu não lutar para que as condições materiais, sem o qual o meu corpo [e mente] vai sofrer por negligência, correndo assim o risco de tornar-se frustrado e ineficaz, então eu vou deixar de ser a testemunha de que eu deveria ser, não mais o tenaz lutador que pode cansar, mas aquele que nunca desiste. Isto é a beleza que precisa ser admirada, mas que pode facilmente se perder por meio da arrogância ou desprezo para com os meus alunos. (1998, p. 94-95)

A pedagogia expressa nas palavras de Freire nos impulsiona a mantermo-nos na luta permanente contra a opressão e a desigualdade social. A alfabetização e o letramento numa perspectiva crítica podem ser uma das ferramentas a ser utilizadas nessa luta, mas certamente, não é a única. A dimensão política do ato de educar precisa estar presente de forma consciente em todo o processo de

ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e em todas as áreas do currículo, permeando as relações e interações entre alunos e professor, mediadas criticamente pela escrita como ferramenta cultural.

## Referências

- ARCHER, D.; COSTELLO, P. *Literacy and Power*. London: Earthscan, 1990.
- ARCHER, D.; COTTINGHAM, S. *Action research report on reflect: The experience of three pilot projects in Uganda, Bangladesh and El Salvador*. London: ODA, 1996.
- BAKER, C.; LUKE, A. *Towards a Critical Sociology of Reading Pedagogy*. Amsterdam: John Benjamins, 1991.
- BARTLETT, Lesley. *The Word and the World: The Cultural Politics of Literacy in Brazil*. Creskill, NJ: Hampton Press, 2010.
- BARTLETT, L. Human Capital or Human Connections? The Cultural Meanings of Education in Brazil. *Teachers College Record* 109(7), 1613-1636, 2007.
- BARTLETT, L. Dialogue, Knowledge, and Teacher-Student Relations: Freirean Pedagogy in Theory and Practice. *Comparative Education Review* 49(3), 344-364, 2005.
- BARTLETT, L. Literacy's Verb: Exploring What Literacy Is and What Literacy Does. *International Journal of Educational Development* 28(6), 737-753, 2008.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. in D. Barton, M. Hamilton, and R. Ivanić (eds), *Situated literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge, 2000. p. 7-15.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies: Reading and writing in one community*. New York: Routledge, 1998.
- BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIĆ, R. (Eds). *Situated literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge, 2000.
- FREEBODY, P. Critical literacy. In R. Beach, J. Green, M. Kamil, and T. Shanahan, (Eds.), *Multidisciplinary perspectives on literacy research*. Creskill, NJ: Hampton Press, 2005.
- FREEBODY, P.; LUKE, A. Literacy programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect*, 5, 7-16, 1990.
- FREEBODY, P.; LUKE, A.; GILBERT, P. Reading positions and practices in the classroom. *Curriculum Inquiry* 21(4), 435-457, 1991.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare to teach*. Boulder, CO: Westview Press, 1998.
- FINK, M.; ARNOVE, R. F. Issues and tensions in popular education in Latin America. *International Journal of Educational Development*, 11(3), 221-230, 1991.
- GEE, J. P. The new literacy studies: from 'socially situated' to the work of the social. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanić (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context*. New York: Routledge, 2000. p. 180-196.

- HAMILTON, M.; BARTON, D. The International Adult Literacy Survey: What does it really measure? *International Review of Education*, 46(5), 377-389, 2000.
- HAMILTON, M.; BARTON, D.; IVANIC, R. (Eds.). *Worlds of literacy*. Clevedon: Multilingual Matters, 1994.
- MAMILTON, Mary. *Visible worlds : vernacular literacies and new technology*. Positional paper for the International Association of Applied Linguistics. 1999.
- HEATH, S. *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1983.
- KANE, L. *Popular education and social change in Latin America*. London: Latin American Bureau, 2003.
- MAYO, P. *Gramsci, Freire, and adult education: Possibilities for transformative action*. London: Zed Books, 1999.
- OSORIO, J. Popular education in Latin America. *International Journal of University Adult Education* 27(3), 28-37, 1988.
- PAPEN, U. Literacy and development: What works for whom? Or, how relevant is the social practices view of literacy for literacy education in developing countries? *International Journal of Educational Development* 25, 5-17, 2005.
- PURCELL-GATES, V.; WATERMAN, R. *Now we read, we see, we speak: Portrait of literacy development in a Freirean-based adult class*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000.
- ROGERS, A. Review of *Literacy and Power*. *British Association for Literacy in Development Bulletin* 5(1), 23-35, 1990.
- ROGERS, A. Improving the quality of adult literacy programmes in developing countries: The 'Real Literacies' approach. *International Journal of Educational Development* 19(3), 219-234, 1999.
- SCHUGURENSKY, D. The legacy of Paulo Freire: A critical review of his contributions. *Convergence*, 31(1/2), 17-29, 1998.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, B. *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995.
- STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? *Current Issues in Comparative Education* 5(2), Teachers College, Columbia University, 2003.
- TORRES, C. A. *The politics on nonformal education in Latin America*. New York: Praeger, 1990.