

O SIGNIFICADO SIMBÓLICO DAS HABILIDADES LETRADAS NA EJA: DA ESCOLARIZAÇÃO AO SOCIAL

THE SYMBOLIC MEANING OF LITERACY SKILLS IN EJA: FROM SCHOOLING TO SOCIAL

Diego Borges de Carvalho¹
Rosineide Magalhães de Sousa²

Resumo: *O objetivo deste trabalho foi levantar reflexões acerca de práticas de letramento em sala de aula, a partir do ensino de língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA), lançando o foco no estudante. Por meio de orientação etnográfica, dentro do que nos propõe a pesquisa qualitativa, utilizamos como recursos metodológicos para a geração de dados a observação participante e a entrevista semiestruturada. Apoiamo-nos, teoricamente, nos estudos mais recentes do Letramento como Prática Social e em concepções teóricas postuladas por Bourdieu. A partir dos dados, foi possível constatar a importância, o significado simbólico e o valor que os colaboradores atribuem às habilidades letradas, desenvolvidas a partir do processo de escolarização. Para alguns, os conhecimentos produzidos na escola servem para atender a necessidades mais subjetivas e pontuais, como auxiliar os netos em atividades escolares. Para outros, esses conhecimentos são oportunidades de transformar as suas realidades e representam ações de natureza mais social, como por exemplo ascender economicamente a partir da continuidade aos estudos.*

Palavras-chave: *Letramento; EJA; Pesquisa Etnográfica; Capital Simbólico.*

Abstract: *This work aimed to raise reflections about classroom literacy practices, from the Portuguese language teaching in Education for Youngs and Adults (Educação de Jovens e Adultos - EJA), focusing on students. By means of ethnographic orientation, within what the qualitative research proposes, we used participatory observation and semi-structured interviews as methodological resources for data generation. We rely theoretically on the most recent studies of Literacy as a Social Practice and on theoretical conceptions postulated by Bourdieu. From the data, it was possible to verify the importance, the symbolic meaning and the value that the collaborators attribute to the literate skills, developed from the schooling process. For some students, the knowledge produced at school serves to meet more subjective and punctual needs, such as assisting grandchildren in school activities. For others, this knowledge is an opportunity to transform their realities and represents actions of a more social nature, such as ascending economically from continuing studies.*

Keywords: *Literacy; EJA; Ethnographic research; Symbolic Capital.*

1 Introdução

No mundo cada dia mais globalizado tecnológico e cientificamente, tendo como consequência uma sociedade igualmente demandante, o acesso a bens e meios tornou-se mais urgente e necessário, o que passou a requerer dos sujeitos sociais conhecimentos variados para responder às exigências contemporâneas. Dominar habilidades letradas, que permitam

¹ Colaborador Técnico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Brasília, Brasil, ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-5538-3999>>, e-mail: diegobcar@gmail.com

² Professora Adjunta da Universidade de Brasília (UnB). Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Brasília, Brasil, ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-7588-4224>>, e-mail: rosimaga@uol.com.br

modos e meios de transitar com desenvoltura nos ambientes sociais, é indispensável para atender com satisfação às demandas de uma sociedade moderna e em transformação.

As reflexões às quais nos propomos aqui emergem no contexto formal da Educação de Jovens e Adultos. É possível que elas contribuam com conjecturas práticas concernentes ao processo de ensino de língua na EJA, especialmente, com relação às práticas que podem propiciar a inserção desse público na cultura letrada. Conhecer a perspectiva simbólica, a partir da apropriação de habilidades letradas, por parte dos estudantes, pode favorecer a compreensão dos interesses subjetivos que os motivaram a retomar o processo educativo escolar e, conseqüentemente, oferecer subsídios para o repensar de ações em sala de aula.

Este trabalho é um recorte de pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, que teve como propósito estabelecer um diálogo entre questões teóricas de Sociolinguística Interacional e do Letramento como Prática Social, dentro da perspectiva etnográfica da pesquisa qualitativa. Aqui, apresentamos as principais reflexões no que diz respeito ao significado simbólico das habilidades letradas no contexto do ensino de língua portuguesa na EJA.

2 Metodologia

Este é um trabalho de tipo interpretativista que adota a metodologia etnográfica da pesquisa qualitativa. Por se tratar de um trabalho desenvolvido no ambiente escolar, encontramos em André (2005) explicação concisa da adaptação da etnografia para o contexto da educação. Segundo essa autora, os trabalhos que são desenvolvidos no âmbito da escola, a partir de adaptações dos prescritos da etnografia, devem ser classificados como estudos do tipo etnográfico e não etnografia no sentido erudito do termo. Assim posto, atendemos ao que foi delineado e não nos comprometemos com os pressupostos epistemológicos da Etnografia, cunhados no âmbito da Antropologia de Malinowski.

O interpretativismo tem seu foco na subjetividade humana; por meio dele, é possível compreender o significado subjetivo da ação, porém, de maneira objetiva: “o significado que o intérprete reproduz ou reconstrói é considerado o significado original da ação”. (SCHWANDT, 2006, p. 197). Para que essa interpretação represente fielmente o real, o intérprete deve adotar métodos que se distanciem o maior possível dos seus conceitos, referências e crenças pessoais.

O *locus* da pesquisa foi uma escola da rede pública de ensino localizada em Região Administrativa (RA) do Distrito Federal, que oferecia a EJA no 3º segmento, o que

corresponde ao ensino médio da modalidade regular da educação. Realizamos observação participante, durante o período de três meses, e, no final, aplicamos as entrevistas semiestruturadas. Foram escolhidos estudantes de três faixas etárias, organizados em grupos, assim divididos: o 1º - de 18 a 30 anos, o 2ª – de 31 a 45 anos e o 3ª – de 46 anos em diante. A constituição do *corpus*, assim estruturada, atendia aos objetivos propostos que pretendiam analisar práticas de letramento relacionadas ao significado simbólico que representa a EJA.

Por fim, ao analisarmos as entrevistas semiestruturadas, nas seções posteriores, seguiremos as orientações de Garcez *et al* (2014), quanto à nomenclatura dos participantes. Conforme orientado por esses autores, empregaremos pseudônimos com a mesma quantidade de sílabas e de letras do nome original do colaborador. Ações dessa natureza visam evitar a desumanização dos colaboradores e tornam práticos os critérios éticos de pesquisas em ciências humanas e sociais. O observador participante será identificado pelas iniciais OP.

3 Fundamentação teórica

3.1 Discutindo letramento

A palavra letramento, versão em português do termo *literacy*, foi registrada, academicamente, pela primeira vez no Brasil, em 1984, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de Mary Kato. Desde então, muitas áreas de investigação o adotaram e passaram a discuti-lo em seus domínios, o que dificultou a concepção de um conceito que agradasse a todos.

No âmbito da linguística, é necessário, primeiro, que diferenciemos letramento de alfabetização. Para este trabalho, e de modo bem enxuto, devemos compreender a alfabetização como um processo pontual que consiste na aquisição e no domínio do código linguístico e numérico. Em contrapartida, o letramento é caracterizado como um processo contínuo de uso e aplicação dos conhecimentos de leitura, escrita e oralidade nas práticas sociais de uso da língua.

Partimos da premissa de que letramento se desenvolve e afastamos a dicotomia “ensinar/aprender”. Adotar essa atitude restringe a concepção do termo e fortalece a crença da tese de que a escola³ seria a única agência promotora do letramento. Street (2014), ao tratar da escolarização do letramento, adverte que a principal maneira como o letramento escolarizado é visto por pais e professores é através da relação entre ele e a pedagogia.

³ Reconhecemos que a escola é a principal agência promotora do letramento formal, escolarizado. Mas, não podemos deixar de perceber que o letramento social, oriundo das práticas cotidianas e dos saberes subjetivos, é indispensável para o desenvolvimento e a constituição do indivíduo.

Rios (2010) propõe que, ao se falar em letramento, é preciso que se diferencie dois sentidos para esse termo: 1) o letramento como um campo de estudo e 2) o letramento como um processo ocorrente na vida social. O primeiro sentido situa o letramento num campo de natureza interdisciplinar que é tratado nos quadros teóricos das áreas de Educação, Linguística, Psicologia e das Ciências Humanas em geral. Essa ordem, situando o letramento como um campo de estudo em primeiro lugar, segundo Rios (2010), não é aleatória. De acordo como ele, é a postura teórica que o pesquisador adota que determinará o segundo sentido.

Se um (a) estudioso (a) parte do pressuposto de que o letramento é um ponto de chegada após um tempo de escolarização, tem-se então que para ele ou ela o que deve ser estudado é o que o indivíduo sabe fazer de leitura e escrita em decorrência desse tempo que passou na escola. Se, por outro lado, outro (a) estudioso (a) pensa que o letramento compreende tudo que um indivíduo tenha feito de leitura e escrita em sua vida, então estamos diante de uma visão mais ampla e aplicada a todas as esferas da vida social. (RIOS, 2010, s/p).

Com isso definido e partindo do pressuposto de que a escola é a principal agência promotora do letramento formal, entendemos que o ambiente escolar deve propiciar e explorar condições de ampliação dos conhecimentos do seu público, mas que, para isso, deve considerar e aproveitar questões voltadas às práticas sociais dos alunos.

Ao encontro desse entendimento, destacamos a discussão que Barton (1994) estabeleceu para eventos e práticas de letramento. Para ele, os eventos de letramento estão associados ao papel que a escrita desempenha na vida cotidiana dos sujeitos. Esse autor atribui sua origem ao conceito de eventos de fala⁴, definido por Hymes (1972). Já as práticas de letramento são compreendidas como formas “culturais gerais” de utilização do letramento. Essas formas subsidiam e orientam o comportamento das pessoas dentro dos eventos de letramento. Segundo ele, os dois juntos, eventos e práticas, constituem a unidade básica de análise da atividade social do letramento.

Numa perspectiva aplicada, Street (2012) define ‘práticas de letramento’ como forma de destacar as práticas e as concepções sociais da leitura e da escrita. Para esse autor, é preciso que pensemos nessas práticas sob uma orientação de natureza etnográfica. Segundo ele, os eventos de letramento podem ser registrados com recursos metodológicos que captam as ações dos indivíduos. Já as práticas de letramento, não. “[...] Temos de começar a

⁴ Atividade ou aspectos da atividade “social” que estão diretamente governados pelas regras ou normas para uso da fala. (Pereira, 2009). Cf. JHONSTONE e MARCELLINO (2010), que ilustram com exemplos práticos a concepção de “eventos de fala”, no texto *Dell Hymes and the Ethnography of Communication*.

conversar com as pessoas, a ouvi-las e a ligar sua experiência imediata de leitura e escrita a outras coisas que elas também façam” (STREET, 2012, p. 76).

Street (2006) assegura que as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da personalidade dos indivíduos. Em outras palavras, significa dizer que os usos da leitura e da escrita estão associados a identidades e papéis que os sujeitos assumem e desempenham socialmente. Elas estariam, ainda, diretamente ligadas à perspectiva ideológica do letramento.

Segundo Kleiman (2001), o modelo ideológico do letramento pressupõe não somente o processo de aquisição das habilidades linguísticas escritas e oralizadas, mas sobretudo como o indivíduo utiliza essas habilidades nas práticas cotidianas. Por isso, nesse modelo, o letramento é compreendido como uma prática social. Esse entendimento contraria a perspectiva autônoma, que concebe a escrita como um processo completo e independente de fatores de natureza social.

Nessa direção, Street (2006) sustenta a necessidade de abandonar a separação entre as acepções práticas dos termos, “letramento” e “iletramento”, como forma de representar aquele como sendo superior a este. Ele advoga que é necessário que se compreendam os significados, os traços e os usos culturais das práticas de letramento dos sujeitos em ambientes situados de circulação. Para Street, o mais importante é o estudo das práticas de letramento em contextos culturais e ideológicos diversos e não a divisão entre os que dominam, em maior número, as habilidades escolarizadas (letramento dominante) e os que não possuem tais habilidades.

Esse autor destaca, ainda, o papel dos letramentos como lugares de negociação, que diz respeito ao modo como as pessoas rejeitam e aceitam as “posições que lhes são aparentemente atribuídas”. Para Street (2006), essas negociações implicam questões consideráveis, como: a aquisição de novas práticas de letramento, uma vez que elas estariam associadas a identidades culturais particulares. Além disso, subsidiam reflexões sobre as práticas de letramento dominantes, visto que, na maioria dos casos, os sujeitos mais propensos à flexibilização dos papéis são aqueles que não estão inseridos em contextos de práticas sociais influentes.

3.2 Pierre Bourdieu e o conceito de Capital Simbólico

Bourdieu cunhou muitos conceitos no âmbito da pesquisa social. Interessa-nos o entendimento dado por ele ao termo *Capital Simbólico*. Antes, entretanto, buscaremos esclarecer alguns outros conceitos que julgamos importantes para a compreensão de capital

simbólico. O principal deles é o próprio conceito de capital, que segundo Socha (2010), refere-se a todo recurso ou poder que se manifesta em uma atividade social.

O conceito de capital não está associado exclusivamente a sua forma econômica, mas também se refere às perspectivas cultural e social. Bonamino *et al.* (2010) relatam que esse termo, originário da área econômica, foi utilizado por Bourdieu e outros sociólogos – no estudo das desigualdades escolares – como referência das vantagens culturais e sociais que os indivíduos ou famílias mobilizam e, por consequência, o conduzem a um nível socioeconômico mais elevado. Isso se desencadeia porque Bourdieu concebe o espaço social como um campo, onde se determina as posições e se estabelece as relações entre os sujeitos. Desse ponto, emanam quatro outros importantes conceitos definidos pelo autor.

O primeiro deles, e, não necessariamente nessa ordem, é o de capital econômico, que diz respeito à posse de bens materiais (salários, patrimônios, riquezas, etc.). Como registrado por Bonamino *et al.* (2010), o capital econômico é acumulado, reproduzido e ampliado por meio de esquemas específicos de investimento econômico, mas também por meio de estratégias relacionadas a fatores culturais e sociais. Em outras palavras, o acesso ao capital econômico pode favorecer a manutenção de relações sociais e culturais que possibilitem estabelecer algum elo econômico.

Bonamino *et al.* (2010) discutem também como os sujeitos, inseridos em determinado contexto social, podem se beneficiar das relações estabelecidas, a partir das posições que ocupam. Nesse sentido, de acordo com elas, Bourdieu destaca dois elementos constitutivos para o capital social: o primeiro faz referência às redes de relações sociais, que permitem aos indivíduos o acesso compartilhado aos recursos do grupo ou da rede. Para ele, as relações estabelecidas pelos indivíduos em determinado grupo social não são resultados apenas da proximidade no mesmo espaço, mas fundamentam-se também nas trocas materiais e simbólicas. De forma mais objetiva, isso significa dizer que as redes sociais possibilitam ao sujeito o sentimento de pertencimento a um determinado grupo.

O segundo ponto estrutura-se em torno da quantidade e qualidade de recursos do grupo. Aqui, o volume de capital social de um indivíduo depende tanto da extensão das redes de relações, quanto das diferentes formas de capital (econômico, social ou simbólico) (BONAMINO *et al.* 2010).

Preocupado com o processo de ensino no contexto escolar, Bourdieu desenvolve o conceito de capital cultural, a partir da compreensão de que as formas de ensino na escola não seguem, na prática, padrões de natureza democrática, isto é, o ensino não é igual para todos os alunos. A tendência da escola é, involuntariamente, privilegiar formas de ensino com base em

culturas socialmente valorizadas. Nessa perspectiva, a cultura, caracterizada por uma sociedade dividida em classes, é concebida como instrumento de predomínio, onde as classes dominantes a utilizam como forma para acentuar as diferenças.

De acordo com Bourdieu ([1979] 1999), o capital cultural pode existir sob três formas: *incorporada*, *objetivada* e *institucionalizada*. No estado incorporado, a acumulação de capital cultural pressupõe algo subjetivo, marcado por traços e características da origem familiar. Essas especificidades determinam, portanto, o desempenho escolar dos indivíduos. No estado objetivado, o capital cultural materializa-se sob a forma de bens culturais. Nesse estágio, ele está ligado diretamente ao capital econômico, visto que o acesso à aquisição de livros e à visitas a museus, por exemplo, dependem de questões econômicas. O terceiro estado, o institucionalizado, acontece sob a forma da conquista e do reconhecimento por meio de diplomas e títulos acadêmicos.

Exposto isso, é possível chegarmos, por fim, ao conceito de capital simbólico, como proposto por esse autor. Para Bourdieu (2005), capital simbólico pode ser compreendido como qualquer propriedade resultante de qualquer tipo de capital (econômico, cultural ou social), que seja percebida pelos agentes sociais como formas valorizadas. Desse conceito, emana o que o autor concebeu como *poder simbólico*, isto é, “um poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2005, p. 7). Aqui, também fica evidente que tem de haver, para que o poder simbólico se efetive, a legitimação do seu valor por parte do outro agente social.

Bourdieu ([1978] 2007) estabelece uma discussão em torno da aplicabilidade da concepção de capital simbólico aos estudos de classes sociais. Ele destaca, nesse texto, que os agentes sociais podem ser classificados por duas propriedades que, conseqüentemente, estabelecem duas leituras diferentes da realidade social: 1) a propriedade material, que diz respeito a qualquer objeto físico e que o autor caracteriza como objetivista e a 2) a propriedade simbólica, que segundo ele, são adquiridas nas relações com outros sujeitos que as percebem e as apreciam.

Interessa-nos, entretanto, para este texto, a concepção de capital simbólico aplicada ao contexto escolar, e que está diretamente ligada à concepção de capital cultural. De grosso modo, a nossa intenção estará voltada para o entendimento e a compreensão do valor simbólico que os estudantes atribuem à conclusão do curso realizado no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

A ideia de capital simbólico de Bourdieu, neste artigo, tem paralelo à ideia de letramento de Street (2012), no sentido cultural e social da leitura e da escrita como algo de grande importância e visibilidade para as pessoas que veem nesses domínios o caminho a diferentes práticas sociais. Essas práticas são realizáveis, com o valor simbólico de quem sabe ler e escrever e é visto pelos outros como alguém que pertence à sociedade por dominar esses saberes.

4 Análise

Esquematizamos em formato de quadro o perfil sociolinguístico dos colaboradores da pesquisa. As entrevistas foram realizadas em dias diferentes, no período compreendido entre os três meses de observação, em variados lugares da escola: na sala de aula (antes do início da aula), no pátio, e na parte externa ao ambiente de salas, mas dentro do espaço da escola.

Quadro 1: Perfil sociolinguístico dos colaboradores

Colaborador	Idade (anos)		Trabalha	Em quê trabalha?	Onde nasceu	Escolaridade dos familiares	Sempre estudou em escola pública
Faixa etária 1 – entre 18 e 30 anos							
Pedro	18		Não	-	-	A mãe possui ensino fundamental completo; Não tem contato com o pai	Sim
Taline	18		Não	-	-	O pai e a mãe possuem ensino fundamental completo	Sim
Faixa etária 2 – entre 31 e 45 anos							
Kelly	33		Sim	Cobradora de ônibus	Pará	Não sabe informar. Com a mãe não tem muito contato. O pai morreu ainda bem cedo; não o conheceu.	Sim
Cláudio	44		Sim	Ajudante	Bahia	O pai e a mãe fizeram só até o primeiro ano do ensino fundamental	Sim
Faixa etária 3 – entre 46 em diante							

Vera	49		Não	Não possui trabalho formal. “Dona de casa”	Unaí/MG	O pai e a mãe só fizeram até o segundo ano do ensino fundamental. O padrasto é professor de matemática. Duas filhas possuem ensino superior completo: uma em educação física e outra em RH.	Sim
Ana Helena	56		Sim	Auxiliar de serviços gerais	Fortaleza/CE	As duas filhas mais velhas concluíram o ensino médio; os outros dois estão em idade escolar, matriculados nos estabelecimentos de ensino.	Estudou apenas um ano em escola particular, na década de 1970.

Fonte: elaboração dos autores

A partir deste ponto, apresentaremos os cinco critérios elaborados para a análise das entrevistas para, na sequência, discorrermos a respeito de cada um deles. São estes:

- Práticas de letramento no trabalho
- Práticas de letramento na escola
- A interrupção dos estudos
- Perspectivas a partir da escolarização
- Do interno ao externo: o social e a família

Práticas de letramento no trabalho

Nesta seção, tratamos das práticas de letramento no trabalho. Como já informado no perfil sociolinguístico dos colaboradores, três deles trabalham, dos quais dois (Kelly e Cláudio) informaram utilizar a escrita na atividade profissional e uma (Ana Helena) informou que não utilizava.

Kelly, que exerce as atividades de cobradora de ônibus, relatou que usa a escrita apenas na hora de fechar o sistema eletrônico dos coletivos, que recebe o nome de BTC. Ela descreve que, depois de encerradas as atividades de trabalho, é necessária a contabilização da quantidade de passagens obtidas naquele dia. Para isso, tem de somar a quantidade de bilhetes que é categorizada entre: vale transporte, cartão de estudante, cartão de deficientes e pagantes em dinheiro. Há, ainda, que informar o número do ônibus, a linha e a placa do carro. Todas essas informações são registradas no relatório diário que eles têm de apresentar na hora de fechar o dia de trabalho na arrecadação.

Pelos relatos de Kelly, conseguimos perceber que o domínio da leitura e da escrita é indispensável em sua rotina de trabalho. Ela, além de ler as instruções de preenchimento dos

relatórios das viagens, para não marcar os campos inadequadamente, ainda faz uso de operações matemáticas, até certo ponto complexas, na contabilização do dinheiro e dos bilhetes utilizados por dia. As atividades dela requerem tanto um letramento matemático, quanto o letramento voltado para o uso da leitura e da escrita.

As atividades profissionais de Cláudio, nosso segundo colaborador, são diversas. Ele trabalha em uma distribuidora de bebidas e, quando inquerido quais as atividades específicas desenvolvia, respondeu que: “ajudo em tudo”. Cláudio informou-nos que trabalha com o irmão e que o estabelecimento comercial em que trabalha é da família. Na distribuidora, ele carrega e descarrega os caminhões de transporte, e usa a escrita para fazer pedidos de material e preencher comandas de certificação dos produtos.

O trabalho de Cláudio também requer dele a conjugação das habilidades linguísticas de leitura e escrita com as habilidades desenvolvidas a partir do letramento matemático. O PISA, Programa Internacional de Avaliação de Alunos, define o letramento matemático como: “[...] capacidade individual de identificar e compreender o papel da matemática no mundo, de fazer julgamentos bem fundamentados, de se envolver com a matemática de maneira a atender às suas necessidades atuais e futuras [...]” (MACHADO, 2010, p. 271).

Percebemos que as habilidades matemáticas, oriundas das operações básicas, aparecem com maior frequência entre as pessoas menos escolarizadas, no uso das atividades profissionais. São importantes para o letramento matemático habilidades relacionadas à compreensão e ao ato de relacionar fatores contextualizados na resolução de problemas.

Já Ana Helena, que tem 56 anos, trabalha como auxiliar de serviços gerais, em um órgão público do Governo do Distrito Federal. Ela nos informou que trabalha na limpeza e que nas suas atividades não fazia uso da escrita. Quando inquerida se utilizava a leitura no trabalho, Ana Helena relatou que somente a leitura da bíblia, que ela leva de casa. Ela informou que fazia a leitura da bíblia nos horários vagos e no horário do almoço, quando também participava de cultos organizados no órgão.

Kersch e Silva (2012), em pesquisa que tratava do letramento fora do contexto escolar, detectaram que as práticas de letramento presentes no domínio discursivo religioso contribuíam para o desenvolvimento dos indivíduos que compunham esse domínio, não somente neste âmbito, mas também, em diferentes esferas da vida social, colaborando para a formação integral do indivíduo.

O letramento, como destaca Street (2014), não é desenvolvido somente no âmbito das agências formais (escola, universidades). Os eventos de letramento nos quais Ana Helena se engaja durante o período em que está no trabalho nos revelam, pela fala dela, práticas de

letramento importantes para o seu desenvolvimento, inclusive no domínio escolar: a leitura da bíblia, a socialização com os pares, a presença da pastora e o rito do culto são fatores importantes no cotidiano de trabalho dessa colaboradora, embora ficasse perceptível que essas atividades são realizadas na esfera do lazer.

Retornando ao quadro do perfil sociolinguístico dos colaboradores, destacamos a informação gerada a partir da entrevista com a colaboradora Vera. Vera tem 49 anos e nos informou que não trabalha profissionalmente, apenas em casa. Pela entrevista de Vera, é possível inferir que ela não considera as atividades desenvolvidas em casa como uma forma de trabalho, sobretudo quando afirma que é “apenas dona de casa”.

Identificar as práticas de letramento no trabalho é importante para que compreendamos a importância das habilidades de leitura e de escrita no domínio profissional dos colaboradores. Os dois colaboradores mais novos, ambos de 18 anos, inseridos na faixa etária 1, não nos descreveram o uso da leitura e da escrita no contexto profissional porque eles não estão inseridos no mercado de trabalho.

Práticas de letramento na escola

A partir daqui, tratamos da percepção que esses estudantes têm em relação à importância da leitura e da escrita na vida deles. De modo geral, como se esperava, todos eles admitiram a importância da leitura e da escrita na vida do ser humano. Para Ana Helena, de 56 anos, a pessoa que não sabe ler é cega. A resposta de Taline, de 18 anos, também vai na mesma direção. Observemos abaixo fragmento da fala dessas duas colaboradoras:

Ana Helena: *A pessoa que não sabe ler, não sabe escrever é:: cego, é cego, né!?*

Taline: *[...] como a minha mãe diz, né!... quem não lê, pouco ouve, pouco fala, né!?... pouco sabe de tudo, então:::, é muito importante, a escrita e a leitura na nossa vida*

Ainda que reducionista, por conceber a leitura e a escrita, naquele contexto, ao domínio do código alfabético, a resposta de Ana Helena é expressiva, pois atribui ao analfabeto total a condição de dependente no âmbito social. Já a resposta de Taline nos dá condições de inferir que a concepção de leitura dela é um pouco mais ampla. Para sustentar seu argumento, Taline exemplifica com a fala de sua mãe, que atribui grande importância ao ato de ler.

A colaboradora Kelly, quando questionada sobre a importância da leitura e da escrita, disse-nos:

Kelly: *Eu acho que::: não é tão importante só na minha, como de todo mundo... porque a escrita como a leitura é igual eu te falei faz muita parte da vida da gente, ensina a gente viver muito*

bem, e hoje em dia muita gente repara quando você fala errado, muitas pessoas te criticam... falando errado, escrevendo errado. Ajudar, ninguém ajuda, mas criticar é o que mais tem, mas eu acho importante, eu acho legal.

O.P.: *Que::: que te corrijam?*

Kelly: *Sim, também, né? Porque se a gente tá falando alguma coisa errado igual a professora Cris de português, ali é 10... ela só fala o que é certo, sempre te corrige, não, tá errado, é assim. Então, a gente melhora muito sim. Como se diz, é errando que a gente vai aprendendo.*

Para Kelly, a leitura e a escrita estão fortemente associadas ao progresso concebido pela escolarização. Essa colaboradora não vê problemas em ser corrigida quando comete algum desvio da norma padrão da língua; pelo contrário, ela se sente agradecida quando isso acontece. Como forma de fortalecer a importância da leitura e da escrita para si, Kelly cita como exemplo a professora de português, Cris, à qual atribui a nota 10, pois sempre a corrige quando ela fala ou escreve algo que contrarie a norma padrão.

A fala de Kelly nos revela, também, a postura que a professora assume em sala de aula. Os conteúdos são ministrados de modo tradicional, com grande apreço pela perspectiva estrutural, o que fortalece a tradição linguística do certo *versus* o errado. Bortoni-Ricardo (2004) assegura-nos que a escola é o espaço em que os educandos adquirem recursos comunicativos que lhes permitirão se desempenhar competentemente em práticas sociais específicas.

O ensino de língua pressupõe que se reflita sobre o máximo possível de questões voltadas à variação linguística. O professor deve apresentar aos estudantes os fenômenos linguísticos que destoam da norma padrão como manifestações possíveis na língua. Decorre daqui o conceito de competência comunicativa, postulado por Hymes (1972) e também discutido por Bortoni-Ricardo (2004). A atribuição de erro a uma variante não padrão pode desfavorecer a formação linguística dos alunos e favorecer a crença de uma língua homogênea.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p. 75), “ao chegar à escola, a criança, o jovem ou o adulto já são usuários competentes de sua língua materna, mas têm de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais”. Essa ampliação se dá quando a escola possibilita aos alunos o contato com os mais diversos gêneros textuais que circulam socialmente, desde gêneros que requerem o uso monitorado da língua a gêneros que são produzidos em contextos informais.

A importância da escrita e da leitura para Pedro, de 18 anos, e para Vera, de 49 anos, já indicam uma demanda prática e pontual na vida. Pedro informou-nos que a escrita é importante para se comunicar e para que se obtenha um bom rendimento em exames de

seleção (concursos, emprego, vestibular), “[...] porque se você, por exemplo, for fazer uma prova e não souber escrever... meio que você perde nota por isso... e::: [...]”. Para Vera, a pessoa que não lê, anda na escuridão, “[...] tudo hoje em dia precisa de segundo grau, até para lavar louça na lanchonete, trabalhar de cozinheira, faxineira né, tudo é estudo”.

A fala de Pedro nos oferece subsídios para inferir as suas pretensões com o retorno aos estudos. Trata-se de um jovem de 18 anos que demonstra preocupação com o futuro, quando defende a importância da escrita para o desempenho em exames que atestam o conhecimento dos indivíduos. Já Vera acredita que a leitura e a escrita – que ela universaliza para estudos –, são importantes para que se obtenha uma colocação no mercado de trabalho. Vera é a mesma colaboradora que nos informou que não trabalha formalmente; era apenas dona de casa. Esse pode ser um dos motivos que a trouxe de volta aos estudos.

A interrupção dos estudos

Um aspecto importante, para se compreender questões simbólicas no âmbito do EJA, diz respeito aos fatores que levaram os estudantes a interromper a educação formal. Há colaboradores, nesta pesquisa, que interromperam os estudos há 30 anos, outros há 02 anos. Nesta seção, tratamos desses fatores começando pelos colaboradores que constituem a faixa um da pesquisa (entre 18 e 30 anos). Nessa faixa, temos Pedro e Taline, ambos de 18 anos.

Pedro parou de estudar na primeira série do ensino médio. Usando as palavras dele: “[...] na verdade não parei, meio que eu desisti no ano::: passado [...]”. De acordo com Pedro, o principal motivo que o levou a interromper os estudos foi a necessidade de ajudar a mãe a cuidar da vó que estava doente. Ele não soube informar o que a vó tinha; apenas nos disse que “era problema de cabeça”.

Já Taline parou de estudar com 15 anos a primeira vez. Ela nos informou que o motivo que a levou a parar de estudar a primeira vez foram as amigas, pois acabou se envolvendo com “más companhias”, afastando-se da escola e como resultado foi reprovada por falta. No ano seguinte, ela retornou aos estudos, no meio do ano letivo, engravidou e, novamente, desistiu. Em 2015, retornou à escola, cursou a primeira série do ensino médio na educação regular e pediu transferência, em 2016, para cursar a segunda e a terceira séries do ensino médio pela EJA.

Os colaboradores constituintes da faixa dois são: Kelly e Cláudio de 33 e 44 anos, respectivamente. Kelly parou de estudar tinha apenas 15 anos. Ela foi mãe muito nova e esse foi o principal motivo que a levou a interromper os estudos. Já Cláudio parou de estudar em 1989, no sexto ano do ensino fundamental, e só voltou aos estudos em 2015. Na época em que

parou de estudar, ele morava na Bahia, depois se mudou para Brasília, teve de escolher entre trabalhar e estudar e optou pelo trabalho.

As duas colaboradoras da faixa três são: Vera, de 49 anos, e Ana Helena, de 56. Vera parou de estudar há mais de 20 anos. Ela se casou ainda bem cedo, foi mãe de gêmeos bem cedo também e não pôde estudar porque tinha de cuidar da casa. Na época em que parou de estudar, ela era vendedora e teve de abrir mão do emprego. Ana Helena interrompeu os estudos no início da década de 1980, quando tinha 20 anos de idade. Ela relata que parou de estudar por conta da casa e dos filhos e só retornou à escola em 2016.

Conseguimos perceber a unanimidade no motivo que levou as quatro colaboradoras do sexo feminino a interromper os estudos. Todas elas foram motivadas por serem mães muito cedo e por ter de cuidar da casa e dos filhos. As três que interromperam os estudos há mais tempo, entre a década de 1980 e 1990, só conseguiram voltar à escola em 2015/2016. Já a colaboradora de 18 anos, que parou de estudar há 2 anos, retornou aos estudos e, provavelmente, concluiu o ensino médio em 2017. Esta última assegura-nos que o apoio dos pais foi imprescindível para que ela pudesse retornar à escola.

O instituto Unibanco realizou pesquisa em 2016, com base em dados do IBGE, e revelou que apenas 2% das adolescentes entre 15 e 17, que engravidaram durante o ensino médio, concluíram os estudos. Os resultados obtidos nesse estudo vão ao encontro dos dados gerados por nossa pesquisa.

Os dois colaboradores do sexo masculino foram motivados por questões diferentes ao interromperem os estudos. Pedro, de 18 anos, teve de ajudar a mãe a cuidar da vó, que é doente, e Cláudio, de 44 anos, parou porque tinha de trabalhar. Cláudio nos relatou, ainda, que o principal motivo de ter voltado a estudar foi em virtude de uma exigência do INSS (Instituto Nacional de Seguro Social). De acordo com Cláudio, que está afastado por conta de um acidente sofrido em 2007, o Instituto exigiu que ele voltasse a estudar⁵.

O INSS⁶ oferece aos segurados incapacitados por doença ou por acidente de trabalho a reabilitação profissional, que tem por objetivo preparar os assegurados para a recolocação no mercado de trabalho. Aqueles que se recusarem a participar podem estar sujeitos a perder o benefício. Depois de concluído o processo de reabilitação profissional, o INSS emite certificado indicando a atividade para a qual o trabalhador foi capacitado profissionalmente. Há, também, o incentivo para os cidadãos que não concluíram a educação básica.

⁵ Deduzimos que Cláudio possui duas fontes de renda. Uma proveniente do auxílio doença do INSS, que ele recebe desde 2007, quando sofreu um acidente no caminhão em que trabalhava, e outra oriunda do trabalho desenvolvido na distribuidora do irmão.

⁶ Fonte: <www.previdencia.gov.br>.

Perspectivas a partir da escolarização

Os sujeitos jovens e adultos procuram a EJA motivados por um objetivo em comum: concluir os estudos da educação básica. Paralelo a esse objetivo, há propósitos diversos e particulares que alimentam desejos e aspirações, resultantes paralelo ou a partir da conclusão dos estudos.

Kelly, por exemplo, tem o sonho de cursar Radiologia:

Kelly: [...] que é de fazer radiologia... isso incentiva muita coisa, sim, quero procurar algo melhor; não quero ficar:... passar o resto da minha vida onde eu tô, porque dali a gente se acomoda... dá pra viver, dá. Mas a gente tem que procurar algo melhor... e eu quero realizar o meu sonho, que é fazer radiologia.

É possível percebermos que a conclusão da EJA, para Kelly, significará a possibilidade de fazer um curso técnico em Radiologia, concebido, para ela, como um sonho. Kelly vê no curso técnico a possibilidade de ascensão na vida social. Paralelo a isso, é possível inferirmos que ela atribui pouco valor à sua condição profissional atual, de cobradora de ônibus, pois, mesmo considerando a atividade como meio para sobreviver, ela objetiva um futuro mais promissor com a formação técnica.

Já Cláudio, de 44 anos, relatou-nos que não pretende continuar os estudos. Seu interesse é apenas concluir o ensino médio. Abaixo, fragmento da fala dele:

O.P. *O senhor pretende continuar estudando depois que terminar aqui?*

Cláudio: *Não!*

O.P. *Não quer...?*

Cláudio: *É::: só fechar o EJA mesmo...*

O.P.: *Pra atender o INSS?...*

Cláudio: *Pra atender o INSS, porque eles vão me voltar pra trabalhar, eles vão arrumar alguma forma de::: de me colocar pra trabalhar... mas eu nem esquento, não, melhor do que ficar parado.*

Esse colaborador demonstrou que não possui interesse em continuar estudando. De acordo com ele, o retorno à escolarização se deve exclusivamente à exigência feita pelo INSS. Pela fala do colaborador, fica evidenciado que ele possui receio de que o INSS suspenda o seu auxílio doença e o obrigue a voltar ao trabalho, por isso, ele recorreu à escola como sugerido pelo instituto.

Já Vera relatou-nos que a sua motivação para voltar aos estudos está nos netos. Para ela, o retorno à escolarização é uma forma de poder acompanhar os netos que estão em idade escolar. Vera tem três filhas, sendo que duas delas possuem formação superior.

Para Pedro e Taline, de 18 anos, as expectativas são mais semelhantes. Como já observamos em relatos de Pedro, ele tem muita preocupação em dominar a escrita, porque escrever bem o trará um bom desempenho em exames em que se faz necessária a produção de texto (vestibular, concurso público, entrevista de emprego, etc.). De acordo com ele, o sonho da mãe é vê-lo formado. Já Taline relatou-nos que, após terminar o ensino médio, tem como plano ingressar na faculdade de Enfermagem.

Do domínio doméstico ao domínio social

Nesta seção, tratamos das expectativas das famílias dos colaboradores, em relação ao retorno aos estudos. Vera nos informou que a ideia de voltar aos estudos foi muito bem recebida pela sua mãe, que tem 72 anos. De acordo com Vera, sua mãe gostou tanto que quer, inclusive, que a outra filha também volte a estudar. Essa colaboradora nos informou, ainda, que a vida dela tem melhorado bastante, em virtude de ter retornado à escola. Para ela, o ensino está bem mais moderno do que era quando parou de estudar.

Para Ana Helena, de 56 anos, a família também recepcionou bem a ideia dela voltar à escola, depois de mais de 30 anos. Na sequência, apresentamos fragmento da fala dela, quando a inquerimos sobre a opinião da família:

O.P.: *Verdade. O que a que a família da senhora achou (.) de voltar a estudar?*

Ana Helena: *Ah, meus filhos acharam ótimo, né*

O.P.: *Por que?*

Ana Helena: *Ah, porque::: é::: um meio de vida melhor e aí:: é a gente tem mais, assim, tem mais alegria. Porque quando a gente para de estudar, a gente para no tempo, parece que a gente fica burra, num sabe de nada, né! Você voltando a estudar, você volta os conhecimentos, o que tá acontecendo, né. Eu praticamente nem, nem computador sabia mexer, aí voltei estudar, aí já aprendi a mexer no atisap, já tô aprendendo a mexer nas coisas, quer dizer: volta os conhecimentos, né.*

A referência de família para essa colaboradora está nos filhos. Ana Helena informou-nos que é solteira, tem quatro filhos, dos quais três ainda moram com ela. É possível perceber que, para Ana Helena, a escolarização significa uma porta que abrirá caminhos para que a vida melhore. Essa colaboradora trabalha como auxiliar de serviços gerais e possui uma rotina agitada entre casa, trabalho e escola.

Além disso, ela descreve a oportunidade de voltar aos estudos como sinônimo de alegria e como forma de reencontrar o conhecimento. Para Ana Helena, estar fora da escola significou estacionar na vida. Ela ainda nos relatou que o retorno à escola trouxe também, como benefício, a oportunidade de ter acesso às tecnologias da informação, como o computador e os aplicativos de celular.

Rojo (2016), quando discute o conceito de multiletramento, chama a atenção para o papel da escola no processo de inclusão e de disponibilização dos recursos de mídias digitais, como a TV, o computador e suas ferramentas, a internet, etc. Segundo Rojo, essa pedagogia dos multiletramentos e, portanto, das multiculturas, das multilinguagens, é importante não somente para o trabalho ou para o entretenimento, mas também para a cidadania de modo geral.

Em síntese, no que tange ao papel da família, é possível perceber que todos os colaboradores obtiveram o apoio e o incentivo dos familiares para continuar os estudos na EJA. Quando inqueridos sobre dificuldades que encontraram no processo de retorno à escola, houve dois registros que giravam em torno do cansaço, pelo fato de conciliarem trabalho e escola. Kelly nos informou que a sua maior dificuldade é ter de acordar muito cedo.

O.P.: *Tem alguma coisa que te trouxe problemas ao retornar os estudos?*

Kelly: *Assim, cê fala, problema de família:::....?*

O.P.: *Num sei::: teve alguma coisa que...*

Kelly: *Assim, eu tenho muita dificuldade porque eu acordo muito cedo... mas assim, só de pensar que eu já tô aqui, já tô quase chegando até o final, me faz cada dia que passa ter mais esforço, mas todo dia eu penso em desistir...*

Para Kelly, conciliar trabalho e escola é um desafio diário. Pela fala dela, é possível compreendermos que essa colaboradora encontra mecanismos de natureza psicológica para não desistir do curso, tanto nas suas pretensões pessoais quanto no apoio dos colegas que, nos momentos de fraqueza, a incentivam a não abandonar o curso.

Reis e Eiterer (2012) registraram que o abandono dos estudos pelos alunos matriculados em cursos da EJA é motivado justamente pela dificuldade em conciliar casa, escola e trabalho. Além disso, as dificuldades em administrar a aprendizagem e as ferramentas metodológicas de ensino se constituem em outra barreira. Destacamos, nesse sentido, o tratamento que Bourdieu (2005) dá ao conceito de capital cultural. Para ele, a escola, ao mesmo tempo em que é uma agência de inclusão, também exerce ações de exclusão, quando privilegia recursos práticos e metodológicos que atendem a culturas socialmente valorizadas, em detrimento das culturas locais situadas. Contudo, para quem consegue fazer por meio da leitura e da escrita formas de inclusão social, de algum modo, se sente simbolicamente valorizado pelas conquistas pessoais que a escolarização ou outras formas de letramento proporcionam, como se viu nos dados aqui analisados. Assim, com referência a Street (2014), os letramentos são práticas que apresentam diferentes nuances conforme a cultura e a identidade das pessoas.

5 Conclusão

Práticas de letramento em língua portuguesa na EJA: uso dos conhecimentos de leitura e escrita nos domínios sociais

Não registramos, a partir dos dados gerados, práticas de letramento com base na concepção ideológica do termo (STREET, 2014). De igual modo, não identificamos nem a leitura, nem a produção de textos de nenhuma espécie de gênero, exceto, listas de exercícios que circulavam quase em todas as aulas. Ainda assim, todos os comandos eram lidos pela professora.

Terzi (2006) atribui o fracasso do ensino na EJA ao modelo autônomo de letramento que, segundo ela, é o responsável pela formação de cidadãos analfabetos funcionais, que, mesmo sabendo ler e escrever, não conseguem fazer uso das habilidades oriundas a partir do domínio do código linguístico nas situações pragmáticas de uso da língua. É nesse sentido que Rojo (2016) adverte que a escola do século XXI terá de conjugar as práticas de seu interior, onde convivem letramentos múltiplos valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, para que se possa promover a formação cidadã dos sujeitos que ali estão.

A leitura e a escrita são reconhecidas por todos os colaboradores como algo que possui grande importância na vida social deles. Isso foi fato. Verificamos, todavia, que as habilidades que as constituem e as habilidades que são oriundas a partir delas possuem significações diferenciadas para cada um desses sujeitos, e, portanto, perspectivas simbólicas distintas.

Percebemos que, para alguns sujeitos, os conhecimentos da escolarização e, dentro deles, a leitura e escrita, atendem a uma necessidade pontual e particular, como auxiliar os netos em atividades escolares. Já para outros, saber comunicar-se nos domínios em que estão inseridos e saber utilizar as ferramentas de natureza tecnológica se constituem como resultado do desenvolvimento de novas habilidades letradas.

No âmbito social, os usos da leitura e da escrita possibilitam a esses sujeitos maior participação na cultura letrada. Os principais relatos que atestam essa asserção tratam da aplicabilidade dos conhecimentos em contextos que requerem habilidades de comunicação e de promoção e habilidades de natureza tecnológica. Evocamos, nessa direção, características que constituem o capital social (Bourdieu/cf. Bonamino *et al*, 2010), quando podemos compreender que as redes sociais permitem aos sujeitos compartilharem dos recursos do grupo em que estão inseridos. O comportamento dos agentes, nesse sentido, fundamenta-se não somente nos atos interacionais, mas também nas trocas materiais e simbólicas.

Todos os colaboradores são unânimes em afirmar que a escolarização só trouxe benefícios para eles. Os colaboradores, em especial os mais velhos, relataram que muitas dificuldades foram minimizadas em relação a limitações de leitura e de escrita nos contextos sociais. Os colaboradores mais novos projetam aspirações mais ousadas e nos revelam que a leitura e a escrita despertaram o interesse para outras ações sociais, como o empenho em conseguir um bom emprego e, conseqüentemente, mais qualificação de vida.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

BARTON, D. **Literacy** – an introduction to the ecology of written language. Cambridge/USA: Brackwell, 1994.

BONAMINO, A.; ALVES, F.; FRANCO, C. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15 n. 45, p. 486-595, set./dez. 2010.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 8. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2007.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. pp. 71-79.

GARCEZ, P. M.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. Microethnographic research practices: generating, segmenting and transcribing audiovisual data as full-fledged analytic procedures. **DELTA**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 257-288, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v30n2/0102-4450-delta-30-02-0257.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

HYMES, D. Sobre Competência Comunicativa. Tradução: Marilda Macedo Souto Franco; Maria Eugênia Ferreira e Bruna Lourenção Zocaratto. **Revista Desempenho**, Brasília, v. 1, n. 11, p. 74-104, out. 2015 [1972].

KERSCH, D. F.; SILVA, M. O. Meu modo de falar mudou bastante, as pessoas notaram a diferença em mim: quando o letramento é desenvolvido fora do contexto escolar. **Trab. linguist. Apl**, Campinas, v. 51 n. 2, jul./dez. 2012.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Â. B. (Org). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 15-61.

MACHADO, V. R. **Práticas escolares de leitura**: relação entre a concepção de leitura do PISA e as práticas da escola. 2010. 341f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

REIS, S. M. A. O.; EITERER, C. L. **Educação de Jovens e Adultos, para que te quero? Marcas das práticas educativas de regulação e emancipação nos sujeitos da EJA**. 2012. Disponível em: <www.infoteca.br/endipe>. Acesso em: 15 jan. 2017.

RIOS, G. V. Considerações sobre letramento, escolarização e avaliação educacional. *In*: RESENDE, V. M.; PEREIRA, F. H. (Orgs.). **Práticas socioculturais e discurso**: debates transdisciplinares. LabCom. 2010, p.77-107.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2016.

SCHWANDT, T. As três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. *In*: DEZIN, N. K. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed: 2006, p. 193-217.

SOCHA, E. **Pequeno glossário da teoria de Bourdieu**. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/pequeno-glossario-da-teoria-de-bourdieu/>>. Acesso em: 18 out. 2016.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: BAGNO, M. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. V. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2006.

STREET, B. V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. *In*: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 69-92.

TERZI, S. B. **A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos e adultos não escolarizados**. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/sylviaterzi.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

Data de recebimento: 31 de maio de 2019.

Data de aceite: 17 de outubro de 2019.