

Práticas de letramento cotidianas e escolares: confrontos na sala de aula da Educação de pessoas jovens e adultas

Fernanda Maurício Simões¹

Maria da Conceição Reis Fonseca²

Resumo

Este artigo discute sobre os modos como as alunas e os alunos da Educação de Jovens e Adultos significam as práticas de letramento escolares. As investigações nesse campo de pesquisa sugerem-nos que os sujeitos adultos pouco escolarizados constroem modos de pensar e atitudes em relação às práticas de letramento a partir das relações sociais que vivenciam. Ao mesmo tempo, a análise de situações de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita indica-nos que esses sujeitos, no esforço de apropriar-se das práticas de letramento escolares, mobilizam práticas culturais vivenciadas em outros cenários sociais, que ora estarão em consonância com a forma como a escola trata e concebe as práticas de leitura e escrita, ora não estarão. Assim, o letramento não se restringe a um conjunto de habilidades neutras a serem adquiridas, e o processo de sua aprendizagem é permeado por valores e crenças construídos socialmente.

Palavras-chave

Letramento; Educação de Jovens e Adultos (EJA); sentido e significado.

Résumé

Cet article met en discussion certaines manières avec lesquelles les élèves de l'Éducation de Jeunes et d'Adultes signifient les pratiques scolaires de *lettramento*. Les investigations dans ce champ de recherche nous suggèrent que les individus adultes peu scolarisés construisent des façons de penser et des attitudes par rapport aux

pratiques de *lettramento* a partir des relations sociales qu'ils vivent. Au même temps, l'analyse des situations d'enseignement et de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture nous indique que ces sujets, dans l'effort de s'approprier des pratiques scolaires de *lettramento*, mobilisent des pratiques culturelles vécues dans d'autres scénarios sociaux, qui tantôt seront en relation avec la manière dont l'école traite et conçoit les pratiques de lecture et d'écriture, tantôt ne le seront pas. Ainsi, le *lettramento* ne se réduit pas à un ensemble d'habiletés neutres à être acquises et le processus de l'apprentissage est traversé par des valeurs et des croyances socialement construits.

Mots clés

"Littératie"; Éducation de Jeunes et d'Adultes; sens et signification.

Apresentação

Este artigo traz reflexões forjadas no âmbito de uma pesquisa sobre o letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e tem como foco a discussão sobre os modos como as alunas e os alunos adultos significam as práticas de letramento escolares. Para isso, situaremos nosso estudo numa perspectiva em que o letramento, como um fenômeno social, assume múltiplos significados e analisaremos a atuação de educandos adultos no processo de construção de sentidos em relação às práticas de leitura e escrita escolares. Com este debate, reiteramos a compreensão de que o letramento não se restringe a um conjunto de habilidades

1 Mestranda da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: simoesamaral@gmail.com

2 Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: mcfrfon@gmail.com

neutras a serem adquiridas e que o processo de apropriação de suas práticas é permeado por valores e crenças construídos socialmente.

O letramento como uma prática social

Este estudo insere-se no debate sobre a dimensão social do letramento que, de acordo com Soares (2006), refere-se “ao que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita em um contexto específico e como essas habilidades relacionam-se com as necessidades, valores e práticas sociais” (p. 72). Consideramos que as alunas e os alunos adultos da Educação Básica, como sujeitos socioculturais, constroem modos de significar o mundo por meio das relações sociais que vivenciam. Esses sujeitos – que,

nas cidades, é o migrante que chega às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar, ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas (OLIVEIRA, 2001, p. 59-60) –

participam de diversas situações sociais que podem ou não demandar a leitura e a escrita para a construção de sentidos e que contribuem para o desenvolvimento de atitudes³ e modos de pensar específicos em relação às práticas de letramento.

A pesquisa feita por Ribeiro (1999) aponta que as práticas de letramento das quais os sujeitos de grau baixo e médio baixo de alfabetismo⁴ participam com mais frequência são aquelas relacionadas à expressão da subjetividade – leitura bíblica, de poesias etc. –, em que a leitura é concebida como um ponto de partida para evocação de

outras experiências. Segundo a autora, por meio da vivência de tais situações, os sujeitos pesquisados constroem atitudes específicas diante dos textos, que contribuem para significar a leitura como meio de reflexão sobre a vida e compartilhamento de experiências pessoais. Ao mesmo tempo, as pessoas entrevistadas por Ribeiro (1999) recorrem à oralidade, em detrimento da escrita, para busca de informações ou aprendizado de algo. Quando precisam instalar um aparelho, por exemplo, a prática mais mobilizada não é a de seguir as instruções de um manual e, sim, a de perguntar a outras pessoas. Essas práticas sociais de obtenção de informações diferenciam-se daquelas propostas pela instituição escolar, que privilegiam: a análise do texto em si mesmo, concebido como fonte primeira de aprendizados; a identificação de informações contidas no *corpus* do texto; e a reflexão a partir do próprio conteúdo veiculado, sem necessariamente ter relação com as vivências pessoais dos sujeitos.

Assim também, os estudos de Heath (1983) sobre as práticas de letramento dos moradores da comunidade de Trackton concluem que as estruturas de participação em práticas de leitura e escrita construídas na sala de aula, pautadas no estudo do conteúdo do texto e na avaliação de cada aluno pelo professor, eram estranhas aos moradores que, nas situações extraescolares, envolviam-se em práticas de leitura coletiva e em voz alta, sem a preocupação de um avaliador externo de sua *performance* individual como leitor. Desse modo, a disposição dos sujeitos em relação à leitura e à escrita, referenciada em seu repertório de práticas de letramento constituído em situações cotidianas da comunidade, entra em conflito com as demandas de participação em práticas de leitura e escrita específicas do contexto escolar.

3 Esse conceito foi usado por Ribeiro e refere-se “a um estado de prontidão organizado pela experiência, que exerce uma influência direta e dinâmica sobre as respostas de um indivíduo diante de determinados objetos e situações” (RIBEIRO, 1999, p. 53). Em resumo, diz respeito a expressões individuais de padrões culturais mais amplos (Ibid.).

4 De acordo com Ribeiro (1999), grau baixo de alfabetismo corresponde “a pessoas cujos hábitos de leitura e escrita são restritos e quase exclusivamente relacionados às atividades profissionais, limitando-se a formas de registro bastante simples” (p.132). Por sua vez, grau médio baixo de alfabetismo diz respeito às pessoas que, embora vivenciem práticas de letramento ainda restritas, enfrentam exigências maiores com relação às capacidades comunicativas, principalmente relacionadas à linguagem oral (Ibid.).

Por outro lado, as pesquisas feitas por Oliveira (2001) sugerem que as pessoas pouco escolarizadas inseridas em movimentos sociais constroem atitudes e formas de pensar semelhantes àquelas valorizadas e ensinadas na escola. A participação em sindicatos, por exemplo, possibilita-lhes não apenas vivenciarem experiências de tomada de decisão, mas também planejá-las, avaliá-las e debruçarem-se sobre as razões que orientaram a si mesmas ou aos outros a pensar e a agir daquela forma e não de outra. Assim, o exercício de transcender as situações imediatas da vida, objetivar por meio da linguagem suas ações e refletir sobre elas favorece formas de pensamento “tipicamente letradas”, que envolvem uma perspectiva metacognitiva (OLIVEIRA, 1995).

O processo de ensino-aprendizagem⁵ escolar, nesse sentido, define-se como uma prática cultural em que a linguagem escrita em si mesma é objeto de ação dos sujeitos. De acordo com Oliveira (1995), as atividades escolares favorecem – e muitas vezes baseiam-se em – modos específicos de funcionamento cognitivo, caracterizados pelo pensamento descontextualizado, ou seja, o aprendizado por meio de conceitos e não por meio das experiências pessoais vivenciadas. Além disso, privilegiam ações metacognitivas,⁶ em que o educando deve não apenas realizar uma tarefa, mas avaliar e verbalizar o raciocínio empregado para resolvê-la – pensar sobre o próprio pensamento. Outro aspecto característico das práticas escolares que nos interessa aqui ressaltar refere-se ao controle da produção cognitiva, em que o aluno deve *autoinstruir-se*, por meio da explicitação de estratégias – principalmente em textos escritos, como roteiros, questionários etc. – que lhe permitam controlar sua produção.

As reflexões das autoras ajudam-nos a entender que os modos de pensar e as atitudes construídas pelos sujeitos a partir das relações sociais que vivenciam ora estarão em consonância com a forma como a escola trata e concebe as práticas de leitura e escrita, ora dela se afas-

tarão ou mesmo estabelecerão com ela uma relação de concorrência ou conflito. Isso nos chama a atenção para a complexidade que envolve as relações entre as práticas sociais de letramento e o aprendizado escolar da leitura e da escrita. Enquanto as práticas de leitura e escrita de que os sujeitos participam na vida cotidiana estão ligadas às circunstâncias sociais, como interesse pessoal, necessidade profissional etc., a instituição escolar desenvolve eventos de letramento bastante específicos, “planejados, instituídos e selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados” (SOARES, 2003, p. 107) que *descolam* as práticas de letramento de seu uso social e concebem-nas como objeto de aprendizagem, visando possibilitar aos alunos a apropriação de certos gêneros textuais valorizados em nossa sociedade.

Práticas de letramento na sala de aula

A complexidade das relações que envolvem as práticas de letramento cotidianas e as que são promovidas no contexto escolar sugere a necessidade de voltarmos para as situações em que as tensões dessas relações se expressam, buscando subsídios nos estudos sobre letramento para entender e dialogar com os modos como os educandos adultos agem diante dos textos e das atividades escolares. É com essa intenção que aqui nos dispomos a analisar algumas situações ocorridas em sala de aula, em um Projeto de EJA da rede pública de um centro urbano brasileiro, em que as práticas de letramento cotidianas e escolares se põem em relação e nas quais os sujeitos da EJA – educandos, educandas e educadora – veem-se convocados a assumir posições que os constituem como leitores e escritores.

O primeiro exemplo diz respeito ao trabalho com jornal desenvolvido em uma turma de EJA do Ensino Fundamental.⁷ No primeiro momento da atividade, a educadora distribuiu para os alunos

5 Ao optar por grafar esse binômio ensino-aprendizagem unido por um hífen, não queremos expressar uma relação de causalidade – que o ensino desencadeia necessariamente a aprendizagem – mas ressaltar que as situações em sala de aula são constituídas por intenções de ensino e de aprendizagem.

6 Assumimos aqui, como o faz Fonseca (2002), que a reflexão metacognitiva é um exercício de apreciação da própria experiência, que envolve o pensar sobre o que pensa e sobre como pensa.

7 A atividade foi realizada em uma turma de EJA pertencente ao Projeto de EJA de uma rede do município, na qual uma das autoras do texto atua como educadora.

exemplares de várias edições de um jornal de grande circulação na cidade e iniciou-se um debate sobre a função social do jornal na sociedade e a forma como este se organiza. Em atividades anteriores, a professora já solicitara aos alunos que *identificassem o nome do jornal, a data da edição, a manchete principal* etc., atividade na qual os educandos, em geral, obtiveram sucesso. Naquele dia, portanto, em resposta à pergunta da educadora: “O que a primeira página de um jornal deve ter?”, esperava-se que os estudantes identificassem nos exemplares que tinham em mãos os elementos que caracterizam a primeira página de um jornal, produzindo uma listagem de categorias, tais como: *nome do jornal, data, manchete* etc. No entanto, no desenvolvimento da atividade, a lista que os alunos produziram continha não um conjunto de categorias, mas um conjunto de informações a elas relacionadas: *Estado de Minas, 1º de julho de 2008, Lei Seca prende 34 em Minas*.

O aparente *fracasso* dos educandos nessa atividade específica sugere-nos lógicas diferentes de pensar o mundo e de relacionar-se com a leitura e a escrita. Enquanto a professora buscava propiciar aos alunos um exercício de categorização com um produto final generalizável (FONSECA, 2001) – no fim da atividade, pretendia-se que os alunos dessem conta não só de que todos os jornais têm seu nome expresso na primeira página, mas que essa informação constitui uma categoria: *título* –, esses estudantes da EJA tentavam responder à pergunta que fora proposta com uma intenção de generalização, de forma contextualizada, local, referindo-se às informações do exemplar que manipulavam, como já tinham tido a oportunidade de fazer em atividades anteriores.

A diferença entre as intenções da educadora e dos educandos informa-nos sobre o contraste entre muitas das práticas de leitura e escrita escolares e os modos de relação com o texto estabelecidos por adultos pouco escolarizados. A escola baseia-se em uma relação com o mundo mediada pela palavra e privilegia o tratamento conceitual das questões analisadas, por meio de atividades de verificação e de classificação, que buscam isolar elementos do mundo para ordená-los, compreendê-los e dominá-los (CHARLOT, 2000). Os educandos com pouca experiência escolar, ao contrário, parecem ter construído outro tipo de relação com o mundo, em que o aprendizado ocorre por meio da resolução de problemas reais. Nesse sentido, a

fim de significarem a situação de aprendizagem escolar que vivenciavam, mobilizaram práticas culturais de letramento caracterizadas por estratégias, atitudes e procedimentos que garantem a resposta a situações vivenciadas: ao leitor de periódicos interessam as informações veiculadas e não o exercício de análise e explicitação da estrutura do(s) gênero(s) textual(is) ou das características do suporte. Dessa forma, a prática de letramento trazida pelos alunos inverteu a intenção da prática escolar de letramento proposta pela professora, instaurando uma situação de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita diferente daquela que se pretendia forjar. A professora propusera uma atividade para que os alunos fizessem um exercício de categorização, abstraindo as categorias a que pertenciam as informações da primeira página, a partir da generalização da função da informação naquele suporte. Os alunos, por sua vez, ignoraram essa intenção e compreenderam a instrução – e executaram a tarefa – a partir da prática de letramento que lhes é mais familiar: *buscar* a informação, mas não, necessariamente, *categorizar* a informação.

Entretanto, em outra situação de ensino e aprendizagem escolar da leitura e da escrita, em que os alunos deveriam preencher um formulário oferecendo informações sobre seus dados pessoais e sua trajetória escolar, as intenções da atividade escolar e das práticas de escrita vivenciadas em contextos não escolares se aproximam. Com efeito, essa atividade escolar, tal como ocorre quando se preenchem cadastros em lojas, fichas em serviços públicos etc., parte de categorias preestabelecidas – nome, endereço, data de nascimento –, cabendo ao estudante oferecer as informações que respondam a essas perguntas de forma contextualizada.

Ao contrário da atividade anterior, as práticas de letramento mobilizadas pelos estudantes de EJA foram ao encontro da prática de leitura e escrita que se pretendia constituir no contexto escolar. Durante a atividade, mostraram uma certa intimidade com o gênero textual *formulário* e reconheceram na tarefa as mesmas demandas que lhes são apresentadas quando no exercício de práticas sociais de preenchimento de formulários. Ao que tudo indica, o fato de essa situação de ensino e aprendizagem aproximar-se mais de valores, procedimentos e atitudes referentes ao uso de formulários em outros contextos sociais possibilitou aos alunos lograrem sucesso em sua execução.

É interessante observar, porém, que se, por um lado, a mobilização das práticas de letramento de preenchimento de formulários em situações outras vivenciadas por esses alunos teria subsidiado o sucesso na atividade escolar, por outro, a oportunidade de preencher formulário no ambiente escolar – reconhecido pelos estudantes como espaço de *simulação* para reflexão – desencadeou o questionamento daquelas práticas sociais. De fato, à medida que preenchiam os itens, os estudantes fizeram perguntas em relação à forma de preencher o formulário, o lugar em que deveriam responder, a linguagem a ser adotada, o uso de siglas e as situações em que deveriam ou não oferecer todas as informações requeridas – como a explicitação da renda familiar quando se preenchem cadastros de lojas. Nesse sentido, a promoção de uma atividade escolar de letramento referenciada nos modos como os sujeitos usam a leitura e a escrita em outros contextos permitiu o exercício de uma reflexão mais sistematizada sobre práticas sociais de letramento, possibilitando aos educandos “a oportunidade de tomar distância do imediato para refletir e, de alguma maneira, transcender, para voltar a essa prática que é social em melhor forma”⁸ (SCHMELKES, 2000, p.32).⁹

As duas atividades que aqui analisamos envolviam práticas de letramento subsidiadas pela operação de categorização nos dois sentidos: na primeira, buscava-se promover a abstração da categoria a partir do conjunto de informações e, na segunda, requeria-se dos alunos a apresentação da informação a partir da demanda explicitada pela categoria. Evitamos, na discussão dos episódios, elaborar uma interpretação das atividades *em si* e optamos pela análise da aproximação ou do distanciamento entre as práticas de letramento demandadas pela atividade escolar e aquelas das quais os sujeitos se apropriaram em outros contextos da vida social. Todavia, é preciso relativizar a associação entre a apropriação da prática escolar pelo estudante e a disposição para dela participar e nela lograr sucesso, quando se focaliza o multifacetado acontecimento da sala de aula.

Nesse sentido, para discutir a complexidade e as contradições inerentes às práticas de letramento escolares, apresentamos uma situação de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, ocorrida durante o Projeto de Informática, na mesma turma de EJA. Na atividade proposta, os educandos elaboraram coletivamente, com a orientação da professora, um roteiro *escrito* contendo os passos para o preenchimento da ficha *on-line* para criação de um *e-mail* com o objetivo de que, na aula seguinte, seguindo as instruções do roteiro, efetuassem esse cadastramento diretamente no sítio eletrônico do provedor de criação de endereço eletrônico individual – *e-mail*. Na aula de informática, observamos duas atitudes diferentes assumidas pelos educandos. Enquanto um estudante que participara da aula anterior – e tinha, portanto, acesso à instrução impressa – não seguiu o roteiro escrito e usou como fonte de informações os colegas e a professora, o aluno que faltou no dia anterior – e, portanto, não tinha em mãos o roteiro escrito para consulta – reclamou da impossibilidade de fazer a atividade sem um esquema prévio que o orientasse.

Ao elaborar com os alunos o roteiro e prever que cada um tivesse em mãos o impresso que orientaria as ações diante do computador para cadastramento do endereço de *e-mail*, a professora tinha como intenção mobilizar/desenvolver a habilidade de planejamento da produção cognitiva a partir do texto escrito, ou seja, visava a propiciar a apropriação de uma prática social de letramento que privilegia o uso da escrita para autoinstrução e que é recorrentemente valorizada e ensinada na escola (OLIVEIRA, 1995). Nesse episódio, em particular, observamos que um dos sujeitos, mesmo de posse do roteiro para desempenhar a tarefa proposta, mobilizou práticas de linguagem que se referenciavam na oralidade como recurso para obter as informações necessárias à consecução da tarefa. Ao trazer tal prática para a sala de aula, o aluno posicionou-se como sujeito socio-cultural, evidenciou o conflito entre os modos de conhecimento que julgava mais eficazes e os da escola, e ressignificou/reconstruiu a

8 Texto original: “la oportunidad de tomar distancia de lo inmediato para reflexionar y, de alguna manera, transcender, para volver a esa práctica que es social en mejor forma” (tradução nossa).

9 O trecho citado está inserido nos *Comentários de Vera Masagão Ribeiro* ao texto de Schmelkes (2000).

situação de ensino-aprendizagem de que participava, conferindo a ela uma motivação mais pragmática – fazer endereço – do que lhe conferia a intenção da professora, que esperava aproveitar a atividade como um exercício de elaboração e leitura de roteiro escrito. Assim, participando da atividade escolar e fazendo a tarefa proposta – criar endereço do *e-mail* –, o aluno, de certa forma, afastou-se da prática de letramento que se pretendia desenvolver. Ao segundo sujeito, por sua vez, mais do que fazer seu endereço eletrônico individual, interessava-lhe participar daquela prática de letramento escolar, que envolvia a leitura e a execução das instruções contidas no registro escrito. Negando-se a envolver-se na atividade devido à falta do roteiro escrito para auxiliá-lo na criação de seu endereço eletrônico, valorizou a escrita como um instrumento importante para orientar a implementação da tarefa, aproximando-se da intenção da prática escolar de letramento que a professora desejava promover.

Nesse sentido, desfaz-se, nesse episódio, a hipótese de que a apropriação pelo estudante das intenções das práticas de letramento escolares desencadeia, necessariamente, a participação e o sucesso numa atividade escolar específica – ainda que seu propósito seja mobilizar exatamente a prática apropriada – e, da mesma forma, desfaz-se a suposição de que o seu contrário também se estabeleça. A contingência de não dispor do roteiro escrito, que desencadeou a negativa do aluno em participar da atividade, levou-o, nesse caso, a um relativo *fracasso* por ter-se apropriado do valor que se queria conferir à instrução escrita – e que está no cerne da prática de leitura escolar que a professora queria desenvolver. Por outro lado, a mobilização de práticas de obtenção de informação com recursos da oralidade, desprestigiando a função instrutora da leitura, possibilitou ao outro aluno participar com sucesso da atividade, relativizando o papel destacado – quase imprescindível – que a professora queria conferir ao texto escrito quando propôs que por ele se orientassem no cadastramento de endereço de *e-mail*.

Conclusões

Nessas reflexões vimos, pois, que os educandos se posicionam como sujeitos socioculturais para produzir sentidos para as práticas

de letramento que se constituem e são mobilizadas nas situações de ensino-aprendizagem de que participam. Como educadoras, demos conta de que, para entender as formas como os educandos *interpretam* e conferem sentido às atividades que lhes propomos, não basta identificarmos as *habilidades* individuais de leitura e escrita de que dispõem ou que devem adquirir. Esses sujeitos trazem para a sala de aula *práticas culturais* que podem ou não entrar em conflito com as concepções de leitura e escrita valorizadas pela escola – entretanto, solidárias ou concorrentes, as práticas escolares e cotidianas estarão sempre em relação. Assim, este estudo coloca em xeque a crença na existência de uma única maneira de significar as aprendizagens escolares – geralmente a prevista pela intenção didática das práticas escolares que propomos – e chama-nos atenção para a multiplicidade de formas de conhecer que emergem no cotidiano da sala de aula e para a necessidade de, nos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, reconhecermos, explicitarmos e dialogarmos com tal diversidade.

Referências bibliográficas

- CHARLOT, B. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FONSECA, M. C. F. R. *Discurso, memória e inclusão: reminiscências da matemática escolar de alunos adultos do Ensino Fundamental*. 2001. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- _____. *Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 113p. v. 1.
- HEATH, S. B. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- KLEIMAN, A. “Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In: _____. (Org.). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-64.
- OLIVEIRA, M. K. “Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem”. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Educação de*

- jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001. (Coleção Leituras no Brasil).
- _____. “Letramento, cultura e modalidades de pensamento”. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 147-160.
- RIBEIRO, V. M. *Alfabetismo e atitudes: uma pesquisa com jovens e adultos*. Campinas: Papirus/Ação Educativa, 1999. 255p.
- SCHMELKES, S. “Las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos en America Latina”. In: OSÓRIO VARGAS, J.; RIVERO HERRERA, J. (Comp.). *Construyendo la modernidad educativa en América Latina: nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas*. Lima: Orealc; Unesco; Ceaal; Tarea, 1996. 332p., p. 13-43.
- SOARES, M. “Letramento e escolarização”. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003. 285p., p. 89-113.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 125p.
- Recebido em junho de 2009 e aceito em fevereiro de 2010.