

SAAD, Maytê Aché. Letramentos em um Contexto de Educação não Formal: construção identitária e usos da escrita de uma adolescente. *Revista Intercâmbio*, v. XLII: 107-126, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

LETRAMENTOS EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL:
CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E USOS DA ESCRITA DE UMA
ADOLESCENTE*

LITERACY IN A CONTEXT OF NON-FORMAL EDUCATION: IDENTITY
CONSTRUCTION AND USES OF WRITING OF AN ADOLESCENT

Maytê Aché SAAD
(Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP)
ma_saad84@hotmail.com

RESUMO: Este artigo objetiva compreender como uma adolescente significa os usos da escrita em sua trajetória e constrói-se identitariamente, ao se posicionar sobre os letramentos que participa em uma organização social, localizada em território de vulnerabilidade social. Mobiliza-se aportes teóricos dos Estudos do Letramento e da concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin. O corpus de análise centra-se nas produções discursivas dessa adolescente, partindo da observação participante dos eventos, roda de conversa, entrevista semiestruturada e construção oral de autobiografia. Resultados indicam que ela valoriza a escrita, contribuindo para que desvele novos significados sobre si e suas possibilidades de se expressar/ser.

Palavras-chave: letramentos; construção identitária; narrativa de si; educação não formal em territórios vulneráveis.

ABSTRACT: *This article aims to comprehend how an adolescent signifies the uses of writing in her trajectory and constructs her identity, by positioning herself on the literacy events she takes part in a social organization located in a vulnerable territory. The theoretical contributions come from the Literacy Studies and the dialogical conception of language from Bakhtin's Circle. The corpus of analysis focus on this adolescent's discursive productions, based on the participant observation of events, a conversation circle, a semi-structured interview, and the construction of a self narrative. Results indicate that she values the writing, which constructs new significances about who she is.*

Keywords: literacies; identity construction; self narratives; non-formal education in vulnerable territories.

* Esse trabalho tem como origem a pesquisa de mestrado em andamento realizada pela autora, com orientação da Profa. Dra. Claudia Lemos Vóvio, dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), contando com o auxílio de bolsa viabilizada pelo CNPq.

0. Introdução

O objeto deste estudo emerge de um campo específico da educação, denominado de Educação não formal. Este compreende um conjunto de processos e práticas socioculturais, envolvendo instituições, programas e projetos variados, sustentados a partir de objetivos explícitos de desenvolvimento de aprendizagens e produção de saberes não diretamente associados à regulação do sistema educacional formal (TRILLA, 2008). Como tal, tendem a apresentar metodologias mais abertas, flexíveis e participativas e a se dedicar a temas sociais, como direitos humanos, práticas identitárias e lutas contra desigualdades. De acordo com Gohn (2010: 33), a educação não formal refere-se a “um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade”.

Do ponto de vista da sistematização de conhecimentos no âmbito da educação não formal, o que predomina hoje é o levantamento de informações para subsidiar projetos e relatórios, como forma de ter acesso aos fundos públicos propiciados por meio das políticas de parcerias governo-sociedade civil (GOHN, 2010). Assim, essa área carece de pesquisas científicas que possibilitem a reflexão sobre essa realidade, de modo crítico e a partir de uma avaliação de resultados que olhe seus participantes como sujeitos de direitos. Cabe ressaltar que, também, são poucos os estudos, nesse contexto, que se propõem a uma investigação focada nas práticas socioeducativas associadas aos usos sociais da escrita desenvolvidas com e para os adolescentes.

Pertencemos a sociedades grafocêntricas, onde a escrita, cada vez mais, integra-se a diferentes sistemas semióticos, constituindo grande parte das relações sociais, ordenando a vida e condicionando o desenvolvimento e a circulação de conhecimentos, assim como o acesso a direitos básicos. Uma parte extensa e significativa das atividades humanas não se estabelece, exclusivamente, por meio da fala ou do contato face a face, sendo permeada e regulada pela escrita e outras linguagens, considerando as múltiplas maneiras de usá-las, produzidas historicamente.

A falta de saberes e capacidades necessários para interagir com essas múltiplas linguagens e modelos de ação social coloca grandes contingentes populacionais em uma posição de desvantagem e cria barreiras para a garantia de direitos e o acesso a posições mais vantajosas no jogo social. Não se trata de uma simples diferença de ordem cultural, mas da produção de desigualdades, como bem aponta Lahire (2008). Além disso, hoje, vivemos longe de um ideal de sociedade onde prevaleça a igualdade de direitos, especificamente no que diz respeito à distribuição

SAAD, Maytê Aché. Letramentos em um Contexto de Educação não Formal: construção identitária e usos da escrita de uma adolescente. *Revista Intercâmbio*, v. XLII: 107-126, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

de oportunidades de acesso e difusão de práticas de uso da escrita, de modo que todos possam usufruir de suas vantagens (MARCUSHI, 2007).

Muitas pesquisas empreendidas na área da educação, como a de Batista (2001), Batista e Ribeiro (2004), Ribeiro, Batista e Lima (2015) e Alves, Soares e Xavier (2016), indicam a ineficácia da escola no sentido de desenvolver estratégias para lidar com as desigualdades (associadas às questões de gênero, raça/cor e nível socioeconômico dos estudantes) inerentes ao acesso e aos usos da escrita e, assim, atuar como catalisadora de processos de mudança social. Esse cenário é especialmente alarmante quando se trata dos percursos escolares de jovens, os quais parecem “viver de forma particular o ciclo vicioso da exclusão econômica, educacional e cultural” (Ribeiro; Batista; Lima, 2015: 290).

Nesses casos, agrega-se a ser adolescente/jovem de origem socioeconômica desfavorecida, em uma sociedade desigual como a nossa, a condição de vulnerabilidade social¹. Chegam em desvantagem à escola e são submetidos aos seus mecanismos de produção e reprodução de desigualdades, sendo que suas defasagens educativas se ampliam ao longo da trajetória escolar. Compreende-se, então, que os adolescentes que fazem parte desses grupos sociais específicos enfrentam mais obstáculos que outros para que participem ativamente da sociedade, usufruindo de seus bens e práticas culturais e acessando seus direitos.

Uma vez que a escola, sozinha, não vem dando conta de lidar com essas defasagens, os processos e organizações voltados à educação não formal se configuram como alternativas nessa direção. Eles podem contribuir para a complementação da educação formal, facilitando a integração de outras dimensões (que não têm espaço nas estruturas curriculares) ao percurso de aprendizagem, potencializando-o (GOHN, 2010), e propondo-se a favorecer a superação das condições de desvantagem dos sujeitos no jogo social.

Assim, tendo em vista o desvelar de possíveis relações entre os letramentos em contextos de educação não-formal, a construção identitária dos adolescentes e a participação em uma sociedade marcada por desigualdades sociais, busca-se investigar quais os significados atribuídos às práticas socioeducativas, especialmente às relacionadas aos usos sociais da escrita, a partir da ótica de uma participante de uma

¹ O conceito de vulnerabilidade social aqui abordado vincula-se a situações em que os atores não acessam e não dominam um “conjunto amplo de recursos socialmente produzidos que lhes permitiriam fazer frente às forças e circunstâncias da sociedade que determinam suas vidas; aproveitar as estruturas de oportunidade criadas pelo mercado, Estado e pela sociedade; tomar decisões voluntárias para satisfazer suas necessidades, desenvolver suas potencialidades e realizar seus projetos” (CENPEC, 2011: 26).

SAAD, Maytê Aché. Letramentos em um Contexto de Educação não Formal: construção identitária e usos da escrita de uma adolescente. *Revista Intercâmbio*, v. XLII: 107-126, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

organização social, localizada na periferia de São Paulo. Coloca-se, portanto, como objetivo desse artigo, compreender como essa adolescente, ao se posicionar sobre as práticas de letramento das quais toma parte, constrói-se identitariamente em relação aos usos da escrita, prospecta projetos de futuro e avalia os efeitos dessas situações em sua vida.

Dessa forma, o corpus de análise centra-se nas produções discursivas da adolescente, a partir de dados gerados na observação participante desses eventos na organização social e, principalmente, em situações especificamente empregadas para este estudo: uma roda de conversa, uma entrevista semiestruturada e a construção oral de autobiografia. Mobiliza-se, assim, um quadro teórico-metodológico relacionado à perspectiva social de linguagem, o qual permite acessar, nesses posicionamentos, os significados que a participante atribui, tanto a esses letramentos, como ao próprio fazer e a si-mesma.

1. Fundamentação teórica

O arcabouço teórico desta pesquisa fundamenta-se em autores que se filiam a uma concepção social de linguagem, o que implica compreendê-la como uma capacidade humana, constituinte das situações sociais de interação: é por meio dela que os indivíduos agem, mantêm relações, elaboram significados e constroem suas identidades (IANNI, 1999). A partir da situação comunicativa e dos enunciados que dela decorrem, os participantes interagem e produzem cultura, se colocam e se posicionam, construindo significados por meio de estratégias de negociação, dentro de circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares.

Em consonância a esta visão, apoia-se na vertente dos Estudos do Letramento (BARTON; HAMILTON, 2000; KLEIMAN, 1995, 2016; STREET, 2010, 2014), numa perspectiva sócio-histórica e cultural, como chave interpretativa das práticas de letramento identificadas na organização social. Essa concepção marca uma mudança nos focos das pesquisas sobre a língua escrita, que deixam de se centralizar no indivíduo e sua mente, para abranger a interação e a prática social. As práticas de letramento são concebidas como caminhos culturais gerais de utilização da linguagem escrita pelas pessoas em diferentes esferas sociais, sendo situadas e variáveis. São moldadas por regras sociais que regulam o uso e a distribuição de textos, direcionando quem pode produzir e ter acesso a eles (BARTON; HAMILTON, 2000; STREET, 2014).

A perspectiva dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1988, [1979] 1997; VOLOSHINOV, [1926] 1976, [1929] 2017), por sua vez, contribui, dentro desse paradigma social, com

diretrizes para a construção de um entendimento mais amplo e globalizante das experiências humanas, que não seja sustentado em modelos formais de fragmentos de coisas. A linguagem é concebida como uma realidade composta por posicionamentos axiológicos. Ou seja, ao falar sobre um objeto, assume-se certa atitude frente a ele, a qual não é indiferente, nem neutra, mas carregada de valoração, que emerge e responde a um contexto cultural saturado de significados e valores (FARACO, 2009).

A noção de dialogismo é um princípio fundante desta teoria, na busca de compreensão do funcionamento discursivo e das formas de produção de significados (BAKHTIN, 1988, [1979] 1997; VOLOSHINOV, [1926] 1976, [1929] 2017). Pressupõe-se que, no processo de interação, os interlocutores constroem a si-mesmos, ao produzirem e interpretarem textos, orais ou escritos. Cada sujeito projeta sobre o outro uma atitude em relação a sua posição social e, a partir de um horizonte ideológico comum, partilhado e de avaliação mútua, os significados são construídos.

Já a concepção de alteridade fundamenta-se na ideia de que o eu se realiza a partir do outro: é a presença do outro, com o qual estamos engajados no discurso, que molda o que dizemos e, assim, como nos percebemos. Para posicionar-se axiologicamente frente às suas experiências e construir significados às suas memórias, em diferentes enunciados, no que se inclui as autobiografias (BAKHTIN, [1979] 1997; BRUNER, 1995), faz-se necessário se transformar em um outro em relação a si: há um excedente de visão, no tempo e no espaço, que possibilita esse posicionamento .

Assim, a partir do entendimento de que a realidade e as relações são condicionadas por essas produções discursivas, pressupõe-se que os significados não emanam das coisas, mas das interações humanas com o mundo, em tempos e espaços distintos, os quais circunscrevem as possibilidades de dizer e de significar. Ao investigar os significados construídos na ação e aqueles que posicionam os sujeitos sobre práticas sociais, compreende-se tais experiências como variadas, situadas e permeadas por comportamentos e valores específicos.

Portanto, o discurso se configura como lugar da manifestação ideológica, carregando as diferentes formas de agir e significar o mundo, de acordo com o contexto em que se estabelece (BAKHTIN, [1979] 1997; VOLOSHINOV, [1926] 1976, [1929] 2017). Nesse sentido, a perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin se mostra potente, permitindo tomar como foco a linguagem em sua totalidade concreta e viva, ou seja, investigar os enunciados elaborados pela adolescente considerando-os como espaços de construção de significados e, assim, de identidades.

2. Metodologia

Este estudo² partiu da imersão em uma turma de 26 adolescentes de 11 a 15 anos, participante de uma organização social na zona Sul de São Paulo, dentro de território classificado como de alta vulnerabilidade social. Trata-se de uma entidade filantrópica sem fins lucrativos, localizada no distrito de Jardim Ângela, parte da subprefeitura de M'Boi Mirim. Surgiu, em 1994, a partir de iniciativas de líderes comunitárias, com foco no cuidado e na assistência às famílias do bairro. Hoje, por meio de parcerias, assume uma atuação voltada a processos não formais de educação, estabelecendo como missão institucional fomentar o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes e fortalecer projetos de vida e o convívio infanto-juvenil.

A metodologia adotada é qualitativa, de cunho etnográfico. Essa abordagem vai ao encontro da proposta de conhecer e compreender aspectos da vida cotidiana e práticas culturais de um grupo social específico, os adolescentes dessa organização, a partir de suas perspectivas. Também relaciona elementos mais amplos, como identidades, relações sociais, poder e significados de letramento.

Tendo em vista abranger a singularidade dos modos como os participantes tomam parte, compreendem e significam situações mediadas pela escrita, e constroem suas identidades neste processo, selecionou-se diferentes instrumentos metodológicos. Dentre eles, a observação participante e a gravação em áudio e vídeo de eventos realizados nessa organização, visando captar os enunciados produzidos nessas interações. Porém, neste artigo, o foco concentra-se na análise dos dados orais transcritos de uma das adolescentes, nos quais aborda sua trajetória, práticas de letramento e discute seus efeitos, por meio da elaboração de uma autobiografia oral para a pesquisadora e de sua participação em uma roda de conversa e uma entrevista semiestruturada.

A produção de relatos autobiográficos estabelece-se como um poderoso instrumento metodológico que oportuniza o acesso às práticas das quais participaram as pessoas em diferentes esferas sociais e a quem são os personagens envolvidos no seu processo de socialização. Tem "um caráter revelador a partir do microcosmo social de cada sujeito, carregando as marcas culturais que são apropriadas e interpretadas por ele" (VÓVIO, 1999: 57). Ao textualizar sua vida, enquanto um processo de reconstrução e reinterpretação produzido pela memória, torna-se possível conhecer as experiências e os papéis que a adolescente atribui à escrita e aos letramentos de que participa.

² Esta pesquisa sofreu a apreciação do Comitê de Ética e foi aprovada, com parecer de número 2.581.154.

Para identificação e análise da estrutura e dos conteúdos da narrativa de si elaborada pela adolescente, toma-se como base três categorias propostas por Bruner (1995): marcos e acontecimentos, selecionados como representativos na caracterização de sua trajetória pessoal; “coágulos de significados” a partir dos quais estruturou conjuntos de experiências, delimitados por períodos de vida ou pelas situações vivenciadas; e trechos de caráter avaliativo ou de autoanálise, nos quais formulou reflexões acerca de seus comportamentos, valores e atitudes, assim como avaliações sobre suas situações de vida.

A abordagem enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1988, [1979] 1997; VOLOSHINOV, [1926] 1976, [1929] 2017) oferece as ferramentas metodológicas para acessar como os discursos são produzidos e circulam, assim como de que forma se estabelecem as relações entre os participantes e as negociações para a construção dos significados.

Dois conceitos potentes, nesse sentido, foram os pressupostos bakhtinianos de dialogismo e de vozes sociais que constituem os enunciados. Cada texto selecionado foi tomado como um objeto linguístico-discursivo, social e histórico, composto por múltiplas vozes (muitos outros textos, manifestações discursivas e já ditos) que se entrecruzam, se complementam, respondem umas às outras ou se questionam entre si no interior da trama desses fios, sustentando o posicionamento da adolescente. Assim, buscou-se surpreender tanto a situação concreta de interação entre interlocutores (adolescente e pesquisadora), quanto as posições valorativas assumidas, associadas ao conjunto de vozes históricas convocadas (VOLOSHINOV, [1929] 2017).

De acordo com Moita Lopes (2002: 30), “é por meio desse processo de construção de significado, no qual o interlocutor é crucial, que as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo por intermédio da linguagem”. A narrativa, assim, se apresenta como um caminho para o acesso às produções identitárias, atualizadas por meio do discurso.

Nessa perspectiva, as histórias narradas pela participante acerca da vida social são tomadas como pacotes de conhecimentos sobre como as coisas do mundo são. Nelas, ecoam outros discursos aos quais a adolescente é exposta em esferas diversas (como na mídia, na família, na religião e na escola), sendo possível surpreender como ela se posiciona em relação a si, legitimando ou questionando determinadas identidades sociais.

3. Análise

Como sujeito desta pesquisa configura-se Tainá³, participante da turma de adolescentes da organização, 15 anos, autodeclarada como parda, filha única, moradora de um bairro próximo ao da associação. A análise de seus discursos encontra-se estruturada em dois blocos, um referente à sua autobiografia, e outro onde se examina seus demais enunciados, produzidos na roda de conversa, na entrevista individual e, pontualmente, nas práticas observadas.

3.1 Tecendo histórias: Tainá e sua autobiografia

Tainá, ao ser convidada a narrar sua história de vida a mim, a pesquisadora, o fez com muita tranquilidade e prontidão. A vivacidade de seus gestos, movimentos e expressões faciais apontavam para o seu comprometimento com a situação e com a produção de um texto crível pelo outro. Também demonstrou diferentes emoções, oscilando entre risos e choros, ao imergir em suas memórias, e fez uso de operadores conversacionais, como *né?* e *sabe?*, comuns em situações informais de conversa, com a função de chamar a atenção e buscar a anuência do interlocutor (MARCUSCHI, 2000; URBANO, 1999).

Ao identificar os fatos selecionados como representativos de sua vida e a forma como a adolescente os organizou no texto, constata-se a complexidade da autobiografia e a densidade dos episódios descritos, com riqueza de detalhes. Muitos acontecimentos foram narrados, de modo encadeado, partindo de um eixo cronológico relativamente linear e do estabelecimento de relações causais entre eles. Os principais coágulos de significados produzidos, estruturados por conteúdos específicos, encontram-se sistematizados a seguir:

QUADRO 1 - Identificação dos coágulos de significados que compõem a autobiografia

Coágulos de significados	Conteúdos
1. A Infância na favela: escola e relações familiares	A primeira casa, limitação de sua liberdade por uma das tias, o aprendizado da leitura e da escrita, o bom desempenho na escola, cuidado por outra tia e relação com os primos, excesso de trabalho dos pais.
2. O uso de drogas e a prisão do primo mais velho	O início do uso de drogas pelo primo, o estudo em um colégio particular no bairro atual, o anúncio da prisão do primo por roubo.

³ Os nomes utilizados para identificar a adolescente, o educador e a organização social são fictícios, tendo em vista garantir o sigilo das identidades.

SAAD, Maytê Aché. Letramentos em um Contexto de Educação não Formal: construção identitária e usos da escrita de uma adolescente. *Revista Intercâmbio*, v. XLII: 107-126, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISNN 2237-759X

3. O período difícil e o urso como "porto seguro"	Os anos de prisão do primo, as doenças da avó, brigas constantes dos pais, dificuldades financeiras, desejo e presente: urso como símbolo de sua força.
4. A depressão e o "baque" pela morte da tia	A morte da avó, a descoberta do câncer da tia, cortes no corpo e tentativa de suicídio, a notícia e a reação à morte da tia.
5. A separação dos pais e sua relação com eles	O alívio pela separação, capacidade de ver as coisas boas em tudo, as brincadeiras na infância com o pai, o voto de confiança, a exigência de "boas notas" pela mãe.
6. O seu nascimento: a "dádiva"	O cisto da mãe e as tentativas de engravidar frustradas, escrita da carta para Santa Maria, a gravidez e o "sumiço" da carta, o processo de consagração à Maria.

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Bruner (1995).

O marco inicial da história de Tainá é seu nascimento, abordado de forma breve. Segue, retomando a infância e a adolescência e, ao final, narra sua concepção e nascimento, associando-os a uma "dádiva". Identifica-se uma ênfase na abordagem das dificuldades enfrentadas em seu percurso de vida e das formas como reagiu a tais fatos: falta de recursos financeiros, a prisão do primo, as doenças e mortes da avó e da tia, as brigas dos pais e a "depressão" como um "fantasma" que a acompanhou, dos onze aos catorze anos. Os fatos relatados eram acompanhados de trechos avaliativos, nos quais a adolescente busca ressaltar a dimensão de suas dores, como vemos a seguir:

a minha família (.) é um porre ((sorriso no rosto)) (...) e ai, tipo, eu **vi cenas horríveis**, sabe? (.) tanto que eu já me acostumei, mas (.) se tem uma coisa que::: eu acho que eu admi::ro em mim, tipo (+++) **eu não me admiro em na::da**, mas tem uma coisa que **eu gosto mesmo em mim (.)** é que eu sempre vejo **coisas boas** em tu::do, por exemplo, na semana (.) passada, foi (.) aconteceu uma **coisa horrí::vel** e ai tipo:: meu deus do céu, mas depois disso, tinha gente que precisa de mim (.) porque não era comigo (+++) e ai eu **tava lá sorrindo, e eu tava animada**, e eu tava brinca::do, e no mei/ no meio de (.) **de tanta coisa ruim, sabe?** (...) e todo mundo sorri, e é **isso que (.) que me alegra**, é por isso que eu tenho (.) **motivos pra viver**, fazer as pessoas sorrirem, fazer as pessoas se sentirem bem ((lágrimas nos olhos)) porque é como se eu não me importasse comigo, mas me importar com as outras pessoas (+++) e (.) isso é lindo, sabe? eu preciso ajudar, eu tenho isso de querer ajudar em mim

EXEMPLO 1 – Excerto da autobiografia construída por Tainá, grifos nossos.

Nesse excerto, evidencia-se que a adolescente não apenas organiza suas vivências, mas tece análises sobre elas, atribuindo julgamentos de valor e expressando o que sentiu. São avaliações que envolvem como ela se vê nessas experiências, analisando suas características e atitudes, e como enxerga o comportamento dos outros. Ela se transforma em “outra” em relação ao “eu da ação”, a protagonista da história (BAKHTIN, [1979] 1997; VOLOSHINOV, [1929] 2017), retomando e reinterpreta suas vivências, e posicionando-se sobre si, os outros e as situações que vive.

Aqui, revela-se um aspecto central na forma como Tainá estrutura sua narrativa e, assim, posiciona-se sobre si: há um jogo de oposições entre restrições e sofrimentos *versus* superações. Ao abordar as experiências difíceis associadas à separação dos pais, ela reflete sobre o enfrentamento dessas questões e sobre suas características pessoais, como ver o lado bom das coisas e uma motivação em ajudar aos outros.

Assim, sua autobiografia é perpassada pela contraposição de qualidades e situações, ora tomadas como horríveis, ora acompanhadas pelos relatos de alegrias e sorrisos. Há um contraste entre uma imagem negativa de si e outra positiva, criando o seguinte efeito na construção de sua narrativa: o peso das dificuldades e suas marcas (reforçado pelo emprego constante de repetições) ajuda na valorização e constituição da protagonista da história, que supera obstáculos.

A adolescente busca evidenciar seu processo de superação pessoal: o enfrentamento e a resolução das questões foram reconhecidos como méritos dela, enquanto os problemas que encontrou em sua trajetória estavam fora, principalmente na esfera familiar. Cabe ressaltar que seu posicionamento se contrapõe a um discurso tradicional sobre família, ao configurá-la como uma rede de apoio mais ampla e significativa, na qual incluem-se, além dos pais, as tias, a avó e os primos.

Ao longo de sua narrativa, “emaranhada” por assuntos diversos, a escola aparece posicionada de forma positiva, tendo seu significado associado à condição de mobilidade social, tal como no excerto seguinte:

eu estudei no (Estado) do Líbano, fo::i acho que uma **das melhores fases da minha vi::da** (+++) **e::: me::u** (.) **era incrível aquela escola, eu aprendi a ler, eu aprendi a escrever** e::: di/ diziam pra mim que eu era uma das **melhores alunas**, eu ficava muito feliz e:: por causa disso eu cantei:: (+++) pro pessoal que veio lá do Líbano que:: comanda a escola (+++) eu cantei pra eles o **hino** em libanê::s ((sorriso)) (...) tá, quando eu fi::z no::ve anos (.) eu:: (+++) já tava morando aqui no bairro (+++) **eu estudei em escola particular, porque::: minha mãe queria que eu tivesse um ensino bom** (.) porque **ela fala que quer me dar o que:: ela:: não conseguiu ter** (.) e era o sonho dela estudar em escola particular (+++) e:: mesmo sem ter dinheiro, assim ela:: tenta::va (...) enfim, a minha mãe é:: maravilhosa, tipo (+++) ela (.) cuida de mim, **ela exige muito da escola e** (.) **eu sempre concordei isso com ela** (.)

porque:: meu deus, eu preciso de boas notas ((risos)) (.) pra ser alguém, sabe? no **futuro**, ela sempre me ensinou isso (+++) e:: **ela (sempre) fala "Tainá, se você tiver bem na escola, tá tudo bem (.) de você fazer o que você quise::r**, desde que você não faça coisa errada, e eu confio em você"

EXEMPLO 2 – Excerto da autobiografia construída por Tainá, grifos nossos.

Tainá refere-se à experiência na primeira escola que frequentou como "uma das melhores fases da vida" e reconhece seu bom desempenho, se identificando como "uma das melhores alunas". Em seguida, recuperando os discursos da mãe, relata o esforço que esta fez para que estudasse em uma escola privada e, assim, obtivesse oportunidades que não teve, e reforça a importância que atribui a um bom desempenho escolar pensando em suas perspectivas futuras. A mãe apresenta-se como uma personagem de destaque em sua autobiografia, pela forma como a adolescente se posiciona em relação a ela e pelos fatos e afetos mobilizados. O discurso reportado foi um recurso empregado, de modo a integrar à sua construção identitária as vozes da mãe (VOLOSHINOV, [1929] 2017) e sustentar seu posicionamento.

As situações envolvendo o uso da escrita apareceram duas vezes durante sua autobiografia. A primeira remete ao âmbito da escolarização, associada ao aprendizado da leitura e da escrita em uma escola à qual demonstra grande afeto, onde cantou também um hino em língua estrangeira (libanês). A segunda apresenta-se a seguir:

eu sou filha única, **a minha mãe não podia ter filho** (+++) e é:: ^oeu vou terminar com isso^o (.) **ela tinha um problema**, eu tenho esse problema, acho que é cisto (...) (.) e:: **os meus pais queriam muito um filho**, acho que eles ficaram sete anos tentando (+++) e eles não podiam (.) e a minha mãe era muito religio::sa (+++) ah, era católica, eu sou católica, meu pai também e ai:: (.) ela me/ mesmo sabendo que ela não podia ter filho, **ela não desistiu, sabe? ela falou "eu quero, eu quero, eu quero"**, minha mãe quando coloca uma coisa na cabeça, ela/ é difícil de tirar e ela falou pra mim que ela escreveu uma carta pra Maria (.) mãe de Jesus (.) el/ ela nunca me contou o que tava escrito na carta de verdade (...) e a:: **minha mãe escreveu uma carta pra Maria e deixou embaixo dos pés (.) da imagem** (.) e ai::, quando passou um tempo, a:: minha mãe foi:: foi no médico (.) e ele falou que o cisto da minha mãe sumiu (.) e a **minha mãe tava grávida** (+++) e ai quando ela chegou em casa e ela foi procurar a carta, **a carta tinha sumido**, tipo simplesmente sumiu (.) **então, pra mim foi tipo:: uma das melhores dádivas** (+++) ai hoje em dia, assim, da religião tem (.) a consagração (.) à Maria e (...) **eu penso, eu vim dela** (+++) e **eu vou ser dela, pra sempre**, enfim, por mais que ninguém, às vezes, acredite (.) é isso ((sorriso))

EXEMPLO 3 – Excerto da autobiografia construída por Tainá, grifos nossos.

Neste excerto, observa-se o relato de uma experiência religiosa mediada pela escrita, indicando a religião como a terceira instituição social, junto à família e à escola, que é considerada na trajetória da adolescente e na forma como se reconhece, a partir de seu discurso. Ela atribui à crença em uma Santa como determinante na superação das dificuldades, se concretizando como a “dádiva” de seu nascimento. A escrita de um exemplar do gênero carta articula-se à persistência de sua mãe, constituindo-se no meio pelo qual ela “acessou a Santa” e enfrentou os desafios, para Tainá vir ao mundo e iniciar sua trajetória em vida.

O fato de ela terminar sua produção autobiográfica trazendo a história de sua concepção e nascimento é bastante simbólico. Ela se constrói (BAKHTIN, [1979] 1997; VOLOSHINOV, [1929] 2017) a partir do duplo nascimento e morte (conquistas, superações e positividade *versus* doenças, restrições e “depressão”), como agente que persiste, enfrenta os obstáculos e se reinventa, olhando as coisas por uma lente positiva e lidando com as questões com alegria.

Constata-se, portanto, que a escrita está presente e se constitui como um elemento importante nessa narrativa elaborada por Tainá, articulada às experiências carregadas de afeto. Porém, cabe ressaltar que a adolescente não mencionou a organização social na sua autobiografia, assim como não abordou as práticas de letramento desse espaço.

3.2 Posicionando-se sobre seus letramentos na organização

Durante a roda de conversa e a entrevista, Tainá se mostrou conectada, proativa e participativa. O humor, as explicações e exemplos foram recursos que permearam suas construções discursivas e indicaram uma preocupação em se aproximar e “munir” a mim de informações claras e verídicas.

Nessas situações, ao ser indagada diretamente sobre a organização social e as práticas de que toma parte, a adolescente se posicionou de modo positivo, deixando entrever, em alguns enunciados, uma consciência do papel dessa participação na construção de quem ela é. Cabe, então, discutir sobre o efeito da interpelação, a qual instaurou um deslocamento para que Tainá abordasse propostas experimentadas na organização. O fato de a interlocutora do discurso ser, primordialmente, eu, a pesquisadora - quem organizou o espaço e o tempo da roda e da entrevista, explicitou seus objetivos e direcionou seu andamento - pode ter interferido na avaliação positiva que ela atribuiu à associação, mas outros fatores estão envolvidos nesta valoração.

Grande parte dos letramentos que permearam os posicionamentos da adolescente sobre a organização social, e com os quais ela se identifica

SAAD, Maytê Aché. Letramentos em um Contexto de Educação não Formal: construção identitária e usos da escrita de uma adolescente. *Revista Intercâmbio*, v. XLII: 107-126, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

de maneira especial, diz respeito às situações nas quais a escrita desempenha um papel secundário nas interações. São práticas abertas à criação e à discussão, com base na cultura oral, na música, no uso do espaço e do corpo, onde se produzem textos multimodais (KLEIMAN; SITO, 2016), por meio de propostas semanais de jornalismo, teatro, rodas, gestão trabalhista e música (termos utilizados na rotina do grupo). Portanto, em muitos enunciados produzidos, a relação entre esses eventos e a escrita não aparece explícita, de modo que, mesmo sem reconhecer, Tainá discorre sobre como percebe e significa os letramentos que toma parte.

Assim como a autobiografia, esses depoimentos contêm trechos autoanalíticos: ao contar de suas vivências socioeducativas e de como as percebia, surgiram reflexões e avaliações acerca de como se via nelas e dos efeitos que geravam em sua vida. Na narrativa a seguir, produzida na entrevista, nota-se essa característica.

A Santa Luzia me fez mudar demais, demais (...) imagina eu, no ano passado (+++) eu sou muito:: eu sou muito difícil de explicar as coisas, eu não consigo:: **o Norberto tenta mudar isso ni mim já tem uns três anos** (.) ((respira fundo e sorri)) e é muito difícil pra mim, eu sempre acabo me embolando (.) e ai:: no ano passado:: teve um evento em uma organização (.) e ai:: tinha que ir lá (+++) precisava de (.) três alunos, eu acho (.) ai tipo:: eu não sabia, ai **o Norberto pegou e me escolheu** (...) ai eu fiquei tipo:: **caraca, cara, que da hora, sabe? ((sorri e se mostra emocionada))** porque:: ele me disse que:: **eu tinha:: aprendido a:: (.) a falar ma::is** a:: acho que a sabe::r (.) **explicar mais**, eu não sei (+++) e tipo:: ele falou que eu **evolui muito**, eu também senti isso só que eu não sabia o tanto, sabe? tipo, tinha muito aluno bom aqui.

EXEMPLO 4 - Excerto da entrevista individual de Tainá, grifos nossos.

Nesse trecho, Tainá narra como se percebe a partir das experiências na organização Santa Luzia, permeando vozes sociais consoantes a um enfoque de mudança, relacionada, especificamente, às suas capacidades comunicativas, à organização e explicação de suas ideias. Ela enfatiza a surpresa que teve ao ser escolhida para representar a turma em um evento externo e que foi, a partir daí, que começou a perceber sua "evolução". A emoção que a toma, ao relatar essa experiência, indica que os significados produzidos nessa interação (BAKHTIN, [1979] 1997; VOLOSHINOV, [1929] 2017) têm elementos novos a ela, que a surpreendem e a fazem refletir, e vão além de uma "intenção" de agradar ou impressionar sua interlocutora (dizendo-me aquilo que espera que eu queira ouvir).

Esse enunciado revela a utilização de táticas (CERTEAU, 1994) para significar a organização social (e suas oportunidades) enquanto um marco

de viragem. O uso de verbos que expressam apreciações subjetivas (*também senti isso só que eu não sabia o tanto*) e de outros que indicam ações desencadeadas por esse marco (*o Santa Luzia me fez mudar demais*) instaura, por meio de seu discurso, um processo de transformação pessoal, semelhante ao verificado na autobiografia. Mas, agora, a associação assume um papel central: de um lugar marcado por restrições e desafios, Tainá passa a outro, repleto de novas possibilidades.

A organização social surge, assim, posicionada como um espaço de descobertas de novas capacidades pessoais, de desenvolvimento de habilidades expressivas e comunicativas e de "evolução", com destaque ao papel atribuído ao educador, Norberto. Tainá retoma as vozes dele para sustentar uma posição sobre si, significando o educador como um personagem ativo e facilitador nesse processo de crescimento pessoal.

Um exemplo que permite avançar em relação aos significados que a adolescente atribui aos letramentos dos quais toma parte é uma narrativa, elaborada durante a roda de conversa, sobre sua participação no evento de produção do jornal mural.

(...) sempre que a gente faz uma coisa, o Marcelo (.) é:: a criatividade (.) total (.) nesse dia, principalmente, o Marcelo foi tipo:: "faz isso, faz aquilo, faz aquilo" (.) e eu não consigo ter tanta criatividade assim (.) ai eu fico, tipo "Marcelo, o que que eu faço, calma, respira, meu deus do céu, não consigo fazer tudo de uma vez" (+++) eu, o Norberto **elogia muito a minha escrita** e ele fala que não tem erro de português, então eu escrevi, tipo:: (.) quase tudo (...) eu fiz a entrevista com o Norberto (...) e a Julia fez:: tipo tudo de enfeite, a:: cartolina, a gente, tipo, **cada um foi (pondo) sua criatividade, sabe?** (.) e:: isso que foi muito legal, isso que faz a gente (.) ter mais:: (.) **ser mais espontâneo e:: parar de ter tanta vergonha** ((ela devolve a foto à mesa)) (...) acho que é nessas atividades que a gente vê:: a nossa capacidade, sabe?

EXEMPLO 5 - Excerto de Tainá na roda de conversa, grifos nossos.

Apoiando em uma imagem, captada em uma fotografia, para rememorar suas experiências, Tainá reconstrói as atividades, a partir dos papéis desempenhados pelos participantes de seu grupo, incluindo as funções que ela própria assumiu. Ela atribui, então, significados para o processo vivido, posicionando o evento como um espaço de descobertas de potencialidades pelos adolescentes, de possibilidade de se expressar de diferentes formas, superando desafios, como a vergonha, e de trabalhar no coletivo, em uma dinâmica de troca e colaboração.

Ao abordar suas funções como "entrevistadora" e "redatora", Tainá se posiciona como alguém que tem habilidades associadas à escrita e, mais uma vez, mobiliza a voz do educador Norberto para sustentar seu posicionamento discursivo e se reconhecer como "escritora". Além disso, a constituição desse papel aparece associada ao domínio adequado de

convenções de escrita, possibilitando entrever a autenticação de um modelo escolar sobre a escrita, valorizado e disseminado socialmente.

A sua construção identitária enquanto leitora desvela-se em diversos enunciados, como nos dois exemplos a seguir. Durante a roda, quando se desenrolou uma discussão sobre leitura, suscitada por uma sensibilização proposta, Tainá se colocou:

É:: (+++) (tudo que) ela falou, que um livro:: (+++) eu acho que **um livro pode abrir portas**, sabe? eu gosto muito de ler, eu tenho:: (.) eu **tenho:: umas duas prateleiras na minha casa, cheias de livros** (.) e:: nos momentos, assim, acho que mais (.) **ten::sos, ou (.)** sei lá, a/ a primeira coisa que penso é que **vou ler um livro**, sabe? porque:: você tem mais **criatividade**, você:: se **sente mais feliz**, assim, independente da história (.) e faz você **pensar muito na vida**, nas coisas e:: (.) em tudo (...) (em qualquer) **situação difícil** se você ler um livro, independente da história, **pode te ajudar pra caramba (...)** **acho que o livro faz:: você não desistir, sabe? (+++) você pensar (.) nos seus sonhos (...)** por mais ninguém::m, por mais que todo mundo ache que:: (+++) não é verdade

EXEMPLO 6 - Excerto de Tainá na roda de conversa, grifos nossos.

Nesse enunciado, a adolescente se posiciona enquanto leitora de livros, que tem um acervo em casa e o costume de ler, principalmente nos momentos difíceis. A sua relação com a leitura é sustentada pela possibilidade que esta oferece de enfrentamento da tensão, por meio da alegria, da reflexão sobre si e sobre a vida, e do estímulo à criatividade. Ler livros, nesse contexto, parece se configurar como uma estratégia para lidar com as dificuldades e com o sofrimento, elementos que marcam a forma como ela narra a sua história e constrói sua identidade.

No trecho final desse excerto, Tainá articula a leitura a um movimento de resistência e de contribuição para que “não desista”, remetendo à possibilidade de valorização dos sonhos e de crenças, para além da opinião dos outros. Reafirma uma valoração positiva do livro, enquanto apoio e força frente aos desafios, e como elemento que possibilita construir seus projetos, na mesma medida que favorece uma representação de si como protagonista em sua trajetória. Essas propriedades identificadas fazem com que ela construa para sua interlocutora uma relação muito particular com a leitura, conectada às suas experiências de vida, e que ultrapassa uma concepção meramente escolar.

Quando indagada sobre as práticas de letramento que participa na organização e a importância que atribui a essas experiências, Tainá elaborou o seguinte enunciado:

a gente faz:: **leitura de um livro até o fim**, os grandes e os pequeno::s (.) **escreve um texto sobre o que leu**, por exemplo:: com o mesmo

SAAD, Maytê Aché. Letramentos em um Contexto de Educação não Formal: construção identitária e usos da escrita de uma adolescente. *Revista Intercâmbio*, v. XLII: 107-126, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

título (+++) a gente também **escreve uma história inventada** ou que aconteceu com você (...) gosto de participar porque:: me sinto bem (.) **eu gosto:: de ler, de conhecer livros novos** (...) acho que:: **muita coisa é baseada na leitura**, então acho que ajuda demais

EXEMPLO 7 - Excerto da entrevista de Tainá, grifos nossos.

Ao abordar a relevância desses letramentos, ela se fixa, principalmente, nas situações envolvendo a leitura, reforçando o seu posicionamento como leitora de livros e o bem-estar que essa atividade lhe oferece. Assim como indica um reconhecimento da organização como um espaço propício à leitura, à exploração de novos livros e ao recriar e se posicionar a partir de uma história lida (usando a escrita, por exemplo). Enuncia, também, o seu valor em outras esferas nas quais circula, contribuindo com a realização de propostas diversas.

Ao identificar tais associações e a valoração positiva que a leitura assume em seu discurso, pode-se criar a hipótese de que Tainá significa a organização como um lugar de criação, que propicia o alívio de suas tensões e o redimensionar de possibilidades de ser e estar no mundo.

Verifica-se, também, que diversas instituições perpassam os enunciados elaborados pela adolescente, como a família, a religião, a escola e a própria associação, principalmente, a partir da mobilização de vozes sociais do educador (VOLOSHINOV, [1929] 2017). Assim, sua trajetória de vida vai se construindo nessas interrelações, por meio de seu discurso. Porém, ao mesmo tempo em que esses elementos apontam para um caráter regulatório, outros permitem entrever uma "Tainá combativa", como revela o excerto a seguir.

Trata-se de uma interação entre Tainá e o educador em uma proposta de gestão trabalhista, acompanhada na etapa de observação participante deste estudo. Nesse evento, a turma desenvolveu uma atividade de simulação de entrevista para uma vaga de emprego de recreador infantil, produzindo textos escritos como respostas às questões sugeridas pelo entrevistador/educador. Em determinado momento, o educador comenta e avalia as respostas dadas sobre uma situação-problema, envolvendo como reagiriam se presenciassem o uso da expressão "macaco" por uma criança para se referir à outra, durante a recreação. Tainá intervém, introduzindo, voluntariamente, um novo enunciado.

Educador: em nenhum momento o texto fala explicitamente isso (.) será que a gente foi racista, então:: ((vira as duas mãos, deixando as palmas viradas para cima)) pelo jeito ((a turma dá risada)) vamos ver a situa::ção

Tainá: em **defesa**::

Educador: ó:: isso é legal:: ela disse, em defesa do meu grupo, em defesa de to::dos (.) eu preciso escuta::r, ter uma troca, não sou dono da razão, isso é importante

SAAD, Maytê Aché. Letramentos em um Contexto de Educação não Formal: construção identitária e usos da escrita de uma adolescente. *Revista Intercâmbio*, v. XLII: 107-126, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

Tainá: a gente **vive em uma sociedade em que qualquer um que chama outro de "macaco" é preconceituoso e racista**

Educador: é comum né?

Tainá: então::, **dentro da nossa cabeça:: macaco quer dizer que é negro porque:: é um xingamento comum**

Educador: então o que que acontece? O que ela falou não tá errado. (.) que, que a gente::, a gente pensa isso porque a sociedade é racista (.) aí vem a questão... se algum de vocês não tiver esse pensamento racista, quem eu vou contratar? quem teve:: ou quem não teve?

EXEMPLO 8 - Excerto da transcrição de um evento de letramento gravado pela pesquisadora, na etapa de observação participante, grifos nossos.

A manifestação discursiva de Tainá se estabelece como forma de questionar a avaliação dada pelo educador ao seu grupo, trazendo argumentos para justificar o conteúdo que abordaram na questão da entrevista e defender suas colocações. Frente à provocação do educador, problematizando se a turma tinha sido racista, ela se posiciona, contextualizando o que o grupo quis dizer. Refuta a ideia e explica que a associação que fizeram (relacionando a expressão "macaco" ao "ser negro") reflete uma visão enraizada na sociedade, e não condiz com a opinião deles.

Assim, nessa interação, partindo dos enunciados produzidos e de como ela se engaja no discurso, apreende-se uma adolescente que critica e se impõe, valorando as práticas que toma parte na organização como espaços de abertura à exposição e negociação de opiniões, às contraposições e ao debate.

Desvela-se aqui, tanto como em outras situações, que ela, ao mesmo tempo em que constrói uma visão desse educador enquanto referência e a quem nutre uma relação de confiança e troca, busca colocar sua voz e demarcar sua opinião, quando há tentativas de regulá-la em determinado lugar. Assim, pela forma como se posiciona a partir de seu discurso, surpreende-se uma Tainá que se constitui identitariamente por meio desse jogo: ora se conforma aos controles institucionais, e ora "escapa" aos mesmos, apropriando-se do seu dizer e reconhecendo formas mais conectadas à sua trajetória de vida de ler e se expressar, mediadas pela escrita.

4. Considerações finais

Verifica-se, portanto, que a escrita assume um papel importante nas narrativas elaboradas por Tainá, vinculada às situações carregadas de afeto. Na autobiografia oral, ela aparece como um elemento fundamental que marca a forma como a adolescente constrói a

SAAD, Maytê Aché. Letramentos em um Contexto de Educação não Formal: construção identitária e usos da escrita de uma adolescente. *Revista Intercâmbio*, v. XLII: 107-126, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

experiência do seu nascimento, e assim, do início de sua trajetória de vida: foi a carta escrita à Santa que permitiu essa "dádiva".

Além disso, os enunciados produzidos por Tainá permitem entrever pistas que indiciam o valor que ela atribui às situações de escrita que participa. Ao abordar os letramentos que vivencia na organização, ela se posiciona como alguém capaz de desempenhar diferentes papéis relacionados aos usos sociais da escrita e de surpreender novos caminhos sobre quem é e o que pode ser, a partir da resignificação de suas possibilidades e dos lugares geralmente atribuídos a ela.

Configura-se uma narradora mostrada como "herói", compreendido no sentido de um "vencedor", que superou uma série de desafios (SIGNORINI, 2006), relacionados, principalmente, à sua origem pobre, de moradora da periferia e imersa em dificuldades financeiras e familiares. Tainá se constitui, a partir de seus discursos (BAKHTIN, [1979] 1997; VOLOSHINOV, [1926] 1976, [1929] 2017), como uma agente de viragem, de mudança, tendo como principais "armas" de enfrentamento a capacidade de ver o lado bom das coisas e a confiança em suas potencialidades e em seus sonhos. Elementos estes atribuídos às experiências vivenciadas em diferentes instituições, com destaque às vinculadas à organização social (perpassadas por situações de escrita), ao apoio da leitura (como de abertura a novas possibilidades), à devoção religiosa e ao suporte da família, principalmente da mãe.

Referências bibliográficas

ALVES, M.T.G; SOARES, J.F.; XAVIER, F.P. Desigualdades educacionais no Ensino Fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, 4.7, 2016.

BAKHTIN, M.M. O discurso no romance. In BAKHTIN, M.M. *Questões de literatura e estética*. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 1997.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Práticas de letramento. In: BARTON, D.; HAMILTON, M; IVANIC, R. (Orgs). *Situated literacies*. Londres, Inglaterra: Routledge, 2000, p.07-15.

BATISTA, A.A.G. Alfabetização, Leitura e Ensino de Português: Desafios e Perspectivas Curriculares. *Revista Contemporânea da Educação*, 6.12, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1638/1486>. Acesso em: 05 mar. 2019.

SAAD, Maytê Aché. Letramentos em um Contexto de Educação não Formal: construção identitária e usos da escrita de uma adolescente. *Revista Intercâmbio*, v. XLII: 107-126, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

_____; RIBEIRO, V.M. Cultura escrita no Brasil: modos e condições de inserção. *Educação e Realidade*, 29.2. Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25394>. Acesso em: 05 mar. 2019.

BRUNER, J.; WEISSER, W. A invenção do ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, D.R.; TORRANCE, N. (Orgs). *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática S.A., 1995, p.141-161.

CENPEC. *Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole*. São Paulo, 2011.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

GOHN, M. G. *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.

IANNI, O. Língua e sociedade. In: VALENTE, A. (org). *Aulas de Português*. Petrópolis: Vozes, 1999.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

_____; SITO, L. Multiletramentos, interdições e marginalidades. In: KLEIMAN, A.B.; ASSIS, J.A. *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado de letras, 2016, p. 169-198.

LAHIRE, B. Diferenças ou desigualdades: que condições sócio-históricas para a produção de capital cultural? *Fórum Sociológico*, 18: 79-85, 2008. Disponível em: <http://forumsociologico.fcsh.unl.pt/PDF/FS18-Art.8.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2019.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000. _____. Oralidade e letramento. In: MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p.15-43.

SAAD, Maytê Aché. Letramentos em um Contexto de Educação não Formal: construção identitária e usos da escrita de uma adolescente. *Revista Intercâmbio*, v. XLII: 107-126, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

MOITA LOPES, L. P. da M. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

RIBEIRO, V.M.; BATISTA, A.G.; LIMA, A.L. Alfabetismo e aspirações dos jovens brasileiros nas metrópoles. In: RIBEIRO, V.M.; LIMA, A.L.; BATISTA, A.G. (Orgs). *Alfabetismo e letramento no Brasil*. 10 anos do INAF. 1 Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SIGNORINI, I. O gênero relato reflexivo produzidos por professores da escola pública em formação continuada. In: SIGNORINI, I. (Org). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.53-70.

STREET, B. Novos estudos de letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

_____. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. 1ª ed. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TRILLA, J. A educação não formal. In: GANHEM, E; TRILLA, J; ARANTES, V.A. (Orgs). *Educação formal e não formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008, p. 15-58.

URBANO, H. Marcadores Conversacionais. In: PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. 4. ed. São Paulo: Humanitas, 1999.

VOLOCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M.M. Discurso na vida e discurso na arte. Trad. Carlos Faraco e Cristovão Tezza. In: VOLOCHINOV, V. N. *Freudism*. New York: Academic Press, [1926] 1976.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 1ª ed. Trad. de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, [1929] 2017.

VÓVIO, C.L. *Textos narrativos orais e escritos produzidos por jovens e adultos em processo de escolarização*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.