

14º Seminário Nacional Sociologia & Política

Saberes em Confluência

GT 016 - Educação, Diversidades, Diferenças e Inclusão Social

Alfabetização como disputa simbólica: linguagem, *habitus* docente e práticas pedagógicas na produção das desigualdades escolares

Adriane Knoblauch¹

Carine de Campos Moraes Barros²

INTRODUÇÃO

A preocupação com processo de alfabetização no Brasil na contemporaneidade fez com que este tema ocupasse uma importante posição nos debates e pesquisas educacionais, sendo frequentemente compreendida como etapa fundamental para o domínio e aquisição da leitura e da escrita. Os avanços teóricos e metodológicos sobre a temática trouxeram grandes contribuições para a prática docente contudo, ainda persistem dificuldades nos processos de aprendizagem, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Historicamente, tais dificuldades foram explicadas/analizadas de forma isolada a partir de várias perspectivas: ora centradas no próprio estudante, que atribuíam as dificuldades a aspectos individuais, como ritmo de aprendizagem, interesse ou capacidade, em determinados momentos; ora as práticas docentes foram tomadas como responsáveis pelo insucesso escolar; e/ou ainda as limitações de ordem socioeconômica do estudante foram vistas como um déficit para aprendizagem.

Entretanto, essas abordagens isoladas tendem a reduzir a complexidade do fenômeno educativo de alfabetizar ao desconsiderar os processos simbólicos que atravessam a prática

¹Doutorado em Educação (E:HPS - PUCSP), professora do Setor de Educação-UFPR, adrianeknoblauch@gmail.com.

²Doutoranda, professora da Rede Pública de Ensino do município de Piraquara, Universidade Federal do Paraná-UFPR, carinebarros.ufpr@gmail.com.

pedagógica e o espaço escolar. Sob a perspectiva da sociologia da educação, a alfabetização pode ser compreendida não apenas como um lugar para o domínio de um sistema de escrita e leitura, mas como um espaço de disputa simbólica e de distinção de poder no qual determinadas formas de linguagem são legitimadas como universais e marcam posições e oportunidades aos agentes que ali circulam. Neste sentido, a linguagem deixa de ser entendida como instrumento neutro de comunicação e passa a ser analisada como uma dimensão do capital cultural incorporado, entendido não apenas como recurso comunicativo, mas como marcador social que participa da conversão de diferenças culturais em desigualdades escolares.

Sendo assim, este estudo propõe um deslocamento analítico em relação a pesquisas que focalizam prioritariamente as práticas linguísticas dos estudantes. Em vez de interrogar o “déficit” dos estudantes com insucessos escolares, a investigação dirige o olhar para as práticas linguísticas dos/as professores/as alfabetizadores/as, pois, no seu fazer cotidiano, estão inseridos os processos pedagógicos nos quais determinadas formas de linguagem passam a circular como legítimas. A hipótese central sustenta que as escolhas pedagógicas refletem as dinâmicas mais amplas de produção e circulação do capital cultural, articulando-se à legitimação de determinado as formas de linguagem no espaço escolar.

Contudo, é importante destacar que essa perspectiva não se inscreve em abordagens que buscam responsabilizar o/a professor/a pelo fenômeno do insucesso escolar, movimento já presente em determinados momentos do debate educacional. Ao ancorar-se na sociologia da educação, o presente estudo compreende que as práticas docentes são produzidas no interior de um campo social, sendo orientadas por disposições incorporadas e por condições objetivas que estruturam o fazer pedagógico.

Trata-se, portanto, de analisar tais práticas como parte de dinâmicas inscritas em um conjunto de relações sociais mais amplas, historicamente construídas, que envolvem a distribuição desigual de recursos culturais, simbólicos e materiais na sociedade.

Assim, a análise das práticas pedagógicas de alfabetização exige considerar que os processos escolares se articulam a essas estruturas sociais mais amplas, nas quais se definem, de maneira desigual, as condições de acesso e apropriação da cultura escrita.

Diante desse deslocamento analítico, coloca-se a seguinte questão: Como as práticas docentes de alfabetização se articulam à legitimação de determinadas formas de linguagem e aos processos de produção das desigualdades escolares?

A fim de responder essa problemática, o presente estudo ancora-se na perspectiva da sociologia da educação de Pierre Bourdieu (2015; 2023^a, 2023b) e em diálogo com Basil Bernstein (1986; 1996) e Bernard Charlot (2000; 2007). Tendo como eixo principal a linguagem como dimensão do capital cultural incorporado de Bourdieu que permite compreendê-la como constitutiva das relações de poder e distinção no espaço escolar. A interlocução com Bernstein contribui para compreender que a instituição escolar tende a privilegiar formas discursivas, os códigos elaborados que regem sob regras e orientações característicos do espaço escolar. Por sua vez, Charlot possibilita aprofundar a compreensão da relação com o saber, tanto das práticas docentes como das experiências dos estudantes como uma construção social situada, atravessada por expectativas e rituais específicos.

Ao articular esses referenciais, busca-se analisar as práticas pedagógicas de professores/as alfabetizadores/as, a fim de compreender como essas práticas se articulam à legitimação de determinadas formas de linguagem e aos processos de produção das desigualdades escolares.

2 A LINGUAGEM NA ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS DOCENTES E DINÂMICAS DE DESIGUALDADE ESCOLAR

A compreensão das relações entre linguagem, práticas docentes e produção das desigualdades escolares, no contexto da alfabetização, exige um olhar sociológico que considere os processos simbólicos presentes na mediação do conhecimento, pois parte-se do pressuposto de que a etapa escolar da alfabetização não constitui apenas um processo de domínio e aquisição do sistema de escrita e da leitura, mas se configura como um espaço de disputa simbólica no qual determinadas formas de linguagem são legitimadas como universais.

Para caminhar nessa direção, o presente estudo busca articular referenciais teóricos que compreendem a linguagem não como mero instrumento de comunicação, mas como dimensão constitutiva das relações sociais, assumindo-a como capital cultural incorporado, código social e relação de sentido que orienta percepções e formas de pensamento. Nessa pers-

pectiva, argumenta-se que as desigualdades escolares não se produzem apenas nas condições socioeconômicas externas à escola, mas também se reconfiguram nas dinâmicas simbólicas que atravessam a mediação pedagógica, em articulação com estruturas sociais mais amplas.

2.1 A linguagem e sua relação com o capital cultural incorporado

A obra Bourdieu apresenta um aporte teórico fundamental para a análise das dinâmicas escolares, na medida em que evidencia como o sistema escolar participa da reprodução das desigualdades sociais por meio de mecanismos simbólicos frequentemente naturalizados, ou nas palavras do autor, o sistema escolar “é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” Bourdieu (2015, p.45).

Para entender melhor essa dinâmica escolar, destaca-se o conceito de capital cultural, compreendido como conjunto de recursos culturais socialmente valorizados. Em sua forma incorporada, o capital cultural manifesta-se como “um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez e tornou-se parte da pessoa, um *habitus*” Bourdieu (2015, p. 83). No contexto escolar, esse capital se expressa, entre outros aspectos, na familiaridade com determinados usos da linguagem, que tendem a ser reconhecidos como legítimos pela instituição. Neste cenário, a linguagem pode ser compreendida como um recurso simbólico socialmente valorizado, porém se distribui de forma desigual entre os agentes.

Articulado ao conceito de capital cultural, o *habitus* constitui um princípio estruturado e estruturante das práticas sociais, que orienta as ações dos agentes sem que estas sejam necessariamente resultado de escolhas conscientes.

No caso dos/as professores/as alfabetizadores/as, o *habitus* docente se configura a partir de suas trajetórias pessoais, sociais e formativas, podendo influenciar suas escolhas pedagógicas, incluindo a seleção de conteúdos, a organização das atividades e de determinados textos, além de ter seus próprios critérios balizadores da avaliação da produção escrita dos estudantes e da aprendizagem por exemplo.

O sistema escolar, nesse sentido, pode ser compreendido como um espaço de legitimação cultural, que está inscrito no interior do campo educacional, que é um espaço social estruturado por relações de poder e disputa em torno do que é conhecimento legítimo, no qual de-

terminadas formas de linguagem são instituídas como universais, enquanto outras são desvalorizadas ou invisibilizadas.

Esse processo se configura por meio da violência simbólica que é “todo poder que chega a impor significações e a impô-la como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de suas forças [...] isto é, propriamente simbólicas, a essas relações de força” (Bourdieu, 2023, p. 23). Ou seja, trata-se de um tipo de violência que opera por meio da internalização de esquemas de percepção e avaliação socialmente construídos, fazendo com que determinadas hierarquias culturais sejam reconhecidas como legítimas e outras não.

Ao privilegiar práticas linguísticas mais próximas às classes dominantes, a instituição escolar tende participar da conversão de diferenças culturais em desigualdades escolares, especialmente nos processos iniciais de alfabetização, etapa crucial para o sucesso ou insucesso na trajetória escolar de um estudante.

Desse modo, a análise das práticas docentes, à luz desses conceitos, permite compreender que a mediação da linguagem escrita não se reduz a uma técnica, mas se constitui como prática social situada, atravessada por disposições incorporadas e por relações de poder que estruturam o campo educacional, em articulação com estruturas sociais mais amplas. Usando a lente teórica de *habitus* de Bourdieu, as práticas docentes não se configuram como escolhas individuais, mas como ações socialmente situadas, orientadas por disposições incorporadas e pelas condições objetivas do campo educacional.

2.2 A Linguagem no discurso pedagógico

Se, na perspectiva de Bourdieu as condições sociais e simbólicas estruturam a produção e reprodução das desigualdades escolares, a contribuição do sociólogo britânico Basil Bernstein amplia esse debate ao possibilitar a compreensão de como essas desigualdades aparecem no interior das práticas pedagógicas e nos modos como o discurso pedagógico é estruturado e regulado no interior das instituições escolares.

Para o autor, as desigualdades podem ser compreendidas a partir das condições sociais de produção da linguagem, especialmente no que se refere à origem social e a estrutura familiar.

Bernstein (1986; 1996) desloca as análises sobre as desigualdades de desempenho escolar, que eram centradas em atributos considerados herdados e imutáveis, verificados nos

resultados dos testes de QI, amplamente difundidas nas décadas de 1950, para uma abordagem que considera a linguagem como prática social, cujos significados podem variar entre formas mais dependentes ou mais independentes do contexto.

Para o autor, a linguagem ocupa um lugar central na mediação do conhecimento, estando diretamente relacionada às formas de organização social e às condições de produção e circulação dos saberes. Para defender esta ideia Bernstein propõe a distinção entre códigos linguísticos, ao entender que um “código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores” (Bernstein, 1996, p. 143).

Assim, a partir da década de 1960 Bernstein desenvolve os códigos elaborados e restritos, como conceitos centrais de sua obra e os utiliza para explicar que a distinção entre os códigos não é uma questão de déficit de inteligência ou falta de vocabulário, mas de orientação sociolinguística, pois

O código é transmitido e adquirido em interações que são culturalmente específicas [...] e pressupõe competências que todos adquirem e compartilham; por isso não é possível discutir código com referência a deficiências cognitivas/linguísticas localizadas no nível da competência, definindo o código como uma regulação cultural específica (BERNSTEIN, 1996, p. 159).

Bernstein distingue os códigos elaborado e restrito para compreender que as formas de comunicação não são homogêneas, mas se estruturam de modo diferenciado conforme os contextos sociais de interação.

Os códigos elaborados caracterizam-se por maior grau de explicitação, abstração e independência do contexto imediato. Em outras palavras, funcionam como uma forma de organizar a fala e o pensamento de modo claro e detalhado. O falante se preocupa em explicitar bem os motivos e critérios, utilizando uma linguagem que permite tratar de temas gerais e abstratos que vão além do contexto e do momento presente.

Já os códigos restritos tendem a estar mais vinculados ao contexto situacional e a relações de proximidade, sendo frequentemente desconsiderados ou deslegitimados no ambiente educativo. É um modo de falar mais direto e prático. É uma comunicação mais voltada para o local e para o dia a dia e influenciada por relações sociais nas quais as pessoas realizam tarefas parecidas e compartilham os mesmos valores. Esse código foca em

significados mais específicos e implícitos, o que funciona muito bem para fortalecer os laços e a identidade entre as pessoas que convivem de forma próxima.

No âmbito da escolarização, essa distinção torna-se particularmente relevante, pois o sistema escolar define o código elaborado como princípio regulador que sustenta o discurso pedagógico oficial, sendo este o modelo de comunicação e significado que a escola exige, avalia e legitima. Segundo Bernstein (1996, p. 150) a escola utiliza o código para filtrar o que é aceitável, ou seja, "a escola regula as regras de reconhecimento exigidas por seu código e isto atua de forma seletiva sobre os significados, as realizações e as práticas que a escola legitimará".

Neste sentido, a teoria de Bernstein (1996) permite compreender como determinadas práticas pedagógicas podem favorecer estudantes que já possuem maior familiaridade com os modos de linguagem privilegiados pela escola, pois quando os docentes selecionam textos, propõem atividades e estabelecem critérios de avaliação, eles mobilizam, ainda que de forma não intencional, expectativas linguísticas e formas de fala que se aproximam dos códigos elaborados, valorizando a comunicação daqueles que já possuem essa orientação social e, muitas vezes, desconsiderando formas de comunicação mais diretas e ligadas a rotina cotidiana daqueles que utilizam o código restrito como meio de comunicação.

Nessa perspectiva, a teoria de Bernstein mostra que a escola faz muito mais do que apenas ensinar o código elaborado, ela se organiza a partir de mecanismos de classificação e enquadramento, que estruturam as relações de poder, as fronteiras entre os conhecimentos e as regras de comportamento dentro da sala de aula. Tais regras definem o que pode e como, e ainda em quais condições, favorecendo a legitimação de determinados modos de expressão em detrimento de outros.

Sendo assim, a contribuição de Bernstein permite evidenciar que as práticas docentes na alfabetização não se limitam ao ensino da leitura e escrita, mas se inserem em processos mais amplos de regulação e legitimação dos usos da linguagem.

Ao articular essa perspectiva com a abordagem bourdieusiana, torna-se possível compreender como o sistema escolar participa da produção das desigualdades ao privilegiar determinados códigos linguísticos, próprios de um determinado capital cultural e que se converte em diferenças de origem social em desigualdades de desempenho escolar.

Estes autores também trazem para suas lentes analíticas do sistema escolar, as práticas pedagógicas, afirmando que ela não acontece de forma neutra, mas está implicado em relações de poder e violência simbólica para Bourdieu, enquanto Bernstein evidencia que o discurso pedagógico são os princípios que regulam a distribuição e organização do conhecimento no interior da escola através da classificação e enquadramento³.

Neste cenário, as práticas de alfabetização apresentam-se como um espaço articulado entre as formas de organização do discurso, disposições incorporadas e relações de poder, influenciando os modos de acesso e apropriação da cultura escrita.

Contudo, para além das estruturas e mecanismos que regulam estes processos de alfabetização, faz-se necessário considerar como os agentes se relacionam com os saberes nessa dinâmica, deslocando o olhar para as experiências, sentidos e significados atribuídos à aprendizagem, movimento que encontra aprofundamento na perspectiva de Bernard Charlot.

2.3 A linguagem e sua relação com o saber

A compreensão das práticas pedagógicas na alfabetização também pode ser ampliada a partir das contribuições de Bernard Charlot (2007) especialmente no que se refere ao conceito de relação com o saber. Ao mesmo tempo em que contribui para esse debate, sua perspectiva também tensiona as explicações centradas nas condições estruturais, como aquelas que explicam as desigualdades escolares a partir da origem social dos estudantes, da distribuição desigual de capital cultural e das condições objetivas de escolarização, ao deslocar o olhar para a maneira como o estudante interpreta, dá significado e se posiciona diante das experiências escolares.

Charlot permite problematizar não apenas as condições sociais que atravessam a escolarização, mas também os sentidos que a linguagem, o conhecimento e a própria escola assumem para os estudantes, sendo essa a perspectiva que suas contribuições se articulam às discussões aqui desenvolvidas.

³ Na teoria de Bernstein (1996), a **classificação** pode ser entendida como as relações de poder e as fronteiras entre categorias (como disciplinas e os papéis de professor e aluno), estabelecendo os limites e a "voz" de cada contexto. Já o **enquadramento** regula o controle sobre a comunicação e o comportamento na prática pedagógica, determinando quem decide o ritmo, a sequência e os critérios das atividades. Enquanto a classificação permite ao estudante reconhecer o caráter especial da escola, o enquadramento orienta como ele deve produzir e realizar o que é esperado pela instituição.

Para o autor, aprender não se reduz a entender os conteúdos, mas constitui uma relação social e simbólica que os agentes estabelecem com o conhecimento, consigo mesmos e com o mundo. Para compreender a relação profunda entre o uso da linguagem e o insucesso escolar, Charlot utiliza como exemplo, uma prática comum no cotidiano e no espaço escolar, o ato de questionar. Pois, “questionar na escola, portanto, é muito diferente do questionar na vida cotidiana” (Charlot, 2000, p. 125).

Na vida cotidiana, o ato de questionar surge de uma necessidade real de informação, em que quem pergunta busca algo que não conhece. No entanto, na escola, o questionar funciona de forma oposta e artificial, em que o/a professor/a propõe a questão, da qual já conhece a resposta, o estudante responde, e o/a professor/a avalia essa resposta. Para atender às exigências da escola, o estudante precisa não apenas refletir sobre o conteúdo, mas também interpretar as pistas e a fala do/a professor/a até chegar exatamente à resposta que se espera.

Essa dinâmica evidencia que, no espaço escolar, a linguagem passa a ser regulada por lógicas próprias, exigindo dos estudantes não apenas o uso comunicativo, mas o domínio de formas próprias de dizer, interpretar e responder.

Neste sentido, a escola utiliza um tipo de linguagem que “não é apenas um meio para dizer alguma coisa, é também o objeto mesmo da reflexão” (Charlot, 2000, p. 125). Esta diferenciação da linguagem Charlot denomina como “prática languageira” que é também “social, cultural e pessoal” (Charlot, 2000, p.130) e que ocorrem em diversos âmbitos da vida social e humana. No entanto, a escola exige uma prática languageira específica, ligada à escrita e à objetivação do conhecimento que é essencial para o sucesso no ambiente escolar.

Trata-se, portanto, não apenas de dominar conteúdos, mas de compreender e participar dos modos de dizer, interpretar e responder que estruturam a dinâmica pedagógica, em outras palavras, trata-se de conseguir participar do jogo escolar da linguagem e por isso o sucesso ou o insucesso escolar pode ser compreendido como um fenômeno atravessado por dimensões sociais, culturais e simbólicas, que se expressam nas práticas pedagógicas e nas expectativas construídas no interior da escola.

Ao relacionar os pensamentos de Charlot a dinâmica da alfabetização, entende-se que este processo envolve não apenas a apropriação da leitura e da escrita, mas a construção de sentidos sobre o que significa aprender, saber e participar da cultura escolar.

Sendo assim, a contribuição de Charlot (2007), permite evidenciar que a alfabetização é atravessada por relações de sentido que orientam tanto as práticas docentes quanto as experiências dos estudantes.

No caso dos/as professores/as, a relação com o saber se manifesta nas formas como concebem o ensino, selecionam conteúdos, organizam atividades e definem o que deve ser aprendido e valorizado. Essas práticas não apenas transmitem conhecimentos, mas também produzem sentidos sobre a aprendizagem, influenciando as maneiras pelas quais os estudantes se envolvem com a linguagem escrita.

Assim, ao estabelecer determinados critérios de legitimidade, a prática docente se insere em dinâmicas mais amplas que podem favorecer ou dificultar a inserção dos estudantes nos modos de pensar e expressar-se valorizados no espaço escolar.

CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo, buscou-se compreender como as práticas dos/as professores/as de alfabetização se articulam à legitimação de determinadas formas de linguagem e aos processos de produção das desigualdades escolares.

A análise apresentada permite afirmar que a alfabetização, para além de um processo de aquisição da leitura e da escrita, caracteriza-se como um espaço de mediação simbólica onde a linguagem ocupa posição central na organização das relações pedagógicas e na produção de sentidos sobre o saber.

Evidenciou-se que determinadas formas de linguagem são historicamente aceitas no espaço escolar, sendo reconhecidas como universais, ao passo que outras são desvalorizadas ou invisibilizadas. Tal processo não ocorre de maneira neutra, mas está relacionado à distribuição desigual do capital cultural na sociedade, conforme apontado por Bourdieu (2015), e aos modos de regulação do discurso pedagógico, evidenciado nas pesquisas de Bernstein (1990).

Assim, a escola, ao organizar e legitimar determinados usos da linguagem, participa da conversão de diferenças culturais em desigualdades escolares.

As práticas docentes, nesse cenário, não podem ser compreendidas como instâncias isoladas ou como causa direta dessas desigualdades, mas como uma das formas de mediação

que se insere em um conjunto mais amplo de relações sociais, simbólicas e institucionais, pois, o/a professor/a ao organizar o seu fazer pedagógico mobiliza, ainda que de forma não intencional, as formas de linguagem socialmente valorizadas.

A contribuição de Charlot permite tensionar essa análise ao evidenciar que tais processos não se esgotam nas estruturas ou nos mecanismos de regulação do discurso, uma vez que os agentes estabelecem relações singulares com o saber, com a linguagem e com a escola.

Nesse sentido, o insucesso escolar não pode ser compreendido apenas como efeito das condições sociais de origem ou da distância em relação aos códigos linguísticos valorizados, mas também como dificuldade de inserção nas práticas languageiras específicas do universo escolar. Tal perspectiva recoloca o estudante como agente ativo nesse processo, sem desconsiderar as condições objetivas que o atravessam.

Dessa forma, a articulação entre os três referenciais teóricos possibilita compreender que a produção das desigualdades escolares no contexto da alfabetização resulta da convergência entre as condições sociais de distribuição do capital cultural, os modos de regulação da linguagem no espaço escolar e as formas pelas quais os agentes se relacionam com o saber. Nesse entrelaçamento, as práticas docentes assumem papel relevante enquanto mediações que operam no interior dessas dinâmicas, contribuindo para a legitimação de determinadas formas de linguagem e para a organização das possibilidades de participação dos estudantes na cultura escrita.

Por fim, este estudo aponta para a necessidade de deslocar análises que tendem a individualizar o insucesso escolar ou a atribuí-lo exclusivamente às condições externas à escola, propondo uma compreensão que considere a complexidade dos processos simbólicos que atravessam a alfabetização.

Tal perspectiva abre possibilidades para pensar práticas pedagógicas que, ao reconhecerem a diversidade de formas de linguagem presentes no espaço escolar (Bernstein, 1996), possam ampliar as condições de acesso dos estudantes às práticas languageiras (Charlot, 2000) valorizadas, sendo estas algumas das facetas que podem contribuir para aproximar-se do que Bourdieu e Passeron (2014) denominam como pedagogia racional, entendida como aquela que se compromete com a explicitação e o ensino de formas culturais e de linguagem exigidos pelo sistema escolar, em vez de tomá-los como dados.

Trata-se, portanto, de compreender a prática pedagógica como um espaço de mediação intencional, no qual o ensino da linguagem pode contribuir para ampliar as possibilidades de participação dos estudantes no universo escolar, favorecendo a construção de trajetórias escolares mais equitativas, ainda que tensionadas pelas condições sociais mais amplas que estruturam o campo educacional.⁴

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, B. **Estrutura Social, linguagem e aprendizagem.** In: PATTO, Maria Helena Souza. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: Quatro, 1986, 129- 151.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Vozes: Petrópolis: 1996.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura.** Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014. 172.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: _____, P. **Escritos de Educação** / Maria Alice e Afrânio Catani (organizadores) – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, 16ª edição.

CHARLOT, B. **Práticas linguageiras e fracasso escolar.** *Estilos da Clínica*, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 124-133, 2000.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

⁴ Declaração de uso de IA: Durante a preparação deste texto, as autoras utilizaram ChatGPT (versão GPT-5.3), Gemini (versão Gemini 3 Flash) entre março e abril de 2026 para pesquisa de fontes, avaliação do texto e melhorias gramaticais e semânticas ao texto. Após o uso destas ferramentas, as autoras revisaram e editaram o conteúdo em conformidade com o método científico e assume total responsabilidade pelo conteúdo da publicação.