

Desconstruindo dicotomias: a articulação de saberes na escolarização de pessoas jovens e adultas

Cláudia Lemos Vóvio

Doutora/ UNIFESP

clvovio@uol.com.br

RESUMO

Tendo como pressuposto a centralidade da escolarização em nossa sociedade (FLEURI, 2003; LAHIRE, 2006; UNESCO, 2009), tomada como via para o compartilhamento de saberes, práticas sociais e produções culturais valorizadas, a distribuição de oportunidades para acessar e permanecer neste processo é marcada por uma grande disparidade. Tal quadro agudiza-se quando nos referimos ao campo da educação de pessoas jovens e adultas (EPJA), seja pela demanda potencial por esta modalidade, seja pela necessidade de criar respostas educativas articuladas a outras políticas sociais e educativas, viáveis à permanência e compatíveis aos interesses e às necessidades dos sujeitos envolvidos. Este trabalho aborda indicações fundadas nos Estudos do Letramento (STREET, 2008; KLEIMAN, 1995; KALMAN, 2004) a fim de contribuir com a meta de integrar plenamente grupos destituídos de seus direitos educativos por meio dos processos de escolarização e alfabetização, orientados por uma perspectiva emancipatória e sensivelmente cultural.

Palavras-chave: EJA, escolarização, alfabetização.

ABSTRACT

Having as an assumption the central role of education in our society (FLEURI, 2003; Lahire, 2006; UNESCO, 2009), taken as a means for sharing knowledge, social practices and cultural productions valued distribution opportunities to access and remain in this process is marked by a large gap. This picture sharpens up when we refer to the field of education of young people and adults (EJA), is the potential demand for this type, it is the need to create educational responses articulated with other social and educational policies, the permanence feasible and compatible to the interests and needs of the individuals involved. This paper discusses indications grounded in Literacy Studies (STREET, 2008; KLEIMAN, 1995; KALMAN 2004) in order to contribute to the goal of fully integrating groups deprived of their educational rights through the processes of education and literacy, guided by a cultural and sensibly emancipating perspective.

Keywords: Adult Education Programs, education, literacy.

Introdução

Apesar da centralidade da escolarização em nossa sociedade, tomada como via para o compartilhamento de saberes, práticas sociais e produções culturais valorizadas, a distribuição de oportunidades para acessar e permanecer neste processo é marcada por uma grande disparidade. Segundo documento preparatório para a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em Belém (PA), em 2009, o Brasil é considerado o país mais desigual da região denominada América Latina e Caribe, o que se mostra de modo agudo especificamente no campo educacional (UNESCO, 2009, p. 59). Nove em cada 100 jovens e adultos brasileiros não sabem ler e escrever e são afetados de variadas formas pelo fenômeno social do analfabetismo. O Censo Demográfico (IBGE, 2010) apontava que 13.940.729 pessoas com quinze anos ou mais foram classificadas como analfabetas absolutas. Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (IBGE, 2009), 20 em cada 100 jovens e adultos eram considerados analfabetos funcionais¹ e estimava-se que 65 milhões não tinham sequer completado o ensino fundamental.

Esse contingente configura-se de modo bastante heterogêneo quanto às suas características sociais e necessidades formativas e às peculiaridades dos diversos subgrupos aos quais pertencem. São pessoas com diferentes trajetórias e biografias, encontram-se tanto no campo como na cidade, são adolescentes, jovens, adultos e idosos, inseridos ou não no mercado de trabalho, com ocupações, desempregados ou aposentados, pertencentes a diferentes etnias, entre outras características. No entanto, um aspecto os aproxima: o fato de não corresponderem às expectativas sociais decorrentes da escolarização e dos diversos usos da modalidade escrita da língua, o que afeta suas vidas, a possibilidade de usufruir de certas produções culturais e de obter recursos para interagir nos mais variados âmbitos sociais. Identificadas como “analfabetas” ou pouco escolarizadas, são reconhecidas socialmente de modo diferente, discriminadas e estigmatizadas em inúmeras instituições e circunstâncias.

Essas parecem razões suficientes para que a escolarização, responsável pela alfabetização e ampliação de repertórios de práticas sociais de uso da linguagem escrita, seja um processo do qual todos devam participar, independente do momento de vida em que estejam, da condição social, de sexo, etnia, do grupo a que pertencem, dos locais onde residem, de sua ocupação e renda. Portanto, é fundamental reconhecer que o tratamento deste tema, no Brasil, implica adentrar num campo político complexo, marcado pela desigualdade. Não se trata apenas de uma discussão sobre

¹ São consideradas analfabetas funcionais, em pesquisas censitárias, as pessoas com menos de quatro anos de estudo, que não apresentam capacidades para fazer uso efetivo da leitura e da escrita em diferentes âmbitos de convivência social.

conceitos, métodos ou princípios pedagógicos, mas de encampar a luta pela efetivação da educação como direito humano, já reafirmado em textos legais².

O analfabetismo e os baixos níveis de escolarização da população constatados nas pesquisas censitárias são evidências de um paradoxo que constitui sociedades hierarquizadas, como a brasileira. De um lado, a escola é amplamente reconhecida como agência social que promove a aprendizagem de conhecimentos e de modelos de ação preconizados como fundamentais, bem como o domínio da modalidade escrita da língua e de seus usos. De outro, na mesma medida em que sedimenta o binômio “escolarização e desenvolvimento humano e social”, a desigualdade subjaz às práticas empreendidas no contexto escolar, o que interfere desde muito cedo nos percursos e possibilidades dos estudantes representantes dos mais variados grupos sociais e contribui para manter a dominância de certos grupos em relação a outros, criando dicotomias sociais. Segundo Lahire (2006), o sistema escolar está alicerçado numa visão hierárquica (das relações sociais e/ou com o conhecimento) e em valores fundados na diferença, seja nos níveis e progressão que organizam o sistema (ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, por exemplo), seja nas oportunidades de formação oferecidas (educação regular, suplência, ensino profissionalizante, por exemplo). Neste sentido, Fleuri (2003, p. 23) assevera que durante grande parte de sua história, a educação escolar tem desempenhado o “papel de agenciar a relação entre culturas com poder desigual (...), contribuindo para a manutenção e difusão de saberes mais fortes contra formas culturais que eram consideradas como limitadas, infantis, erradas, supersticiosas”.

Esta dinâmica se revela na enorme distância entre o que é estabelecido no plano legal e das políticas educacionais (das legislações, programas e projetos previstos para interferirem no cenário educacional) e o que se concretiza na vida cotidiana de milhões de brasileiros. Dentro deste quadro, reconhecer a necessária reinvenção da educação escolar a fim de minimizar desigualdades, reconhecer e valorizar diferenças e desconstruir dicotomias são tarefas centrais no campo da educação de pessoas jovens e adultas (EPJA), e de responsabilidade de variados atores, de políticos e gestores, passando por profissionais da educação e pesquisadores e incluindo os próprios sujeitos a quem esta educação é direito.

Desconstruindo dicotomias

O pressuposto de que ao estabelecer processos educativos é necessário considerar a realidade social tanto dos sujeitos como dos contextos em que essas ações serão desenvolvidas, não é novo, origina-se nos princípios

² Ver artigo 208 da Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, por exemplo.

educativos de Paulo Freire e tem sido disseminado na EPJA há pelo menos 50 anos. No entanto, a concretização dessa máxima em programas e práticas pedagógicas, que articulam tanto os saberes desses sujeitos, construídos em outras bases que não as tipicamente escolares, como seus modos de vida e culturas, apresenta-se ainda como um grande problema a ser superado.

Grande parte das respostas educativas para o campo da EPJA, no século passado e início deste novo milênio, tem se caracterizado por meio de ofertas semelhantes e muitas vezes sobrepostas, desarticuladas de outras políticas sociais e educativas, inviáveis à permanência e incompatíveis aos interesses e às necessidades dos sujeitos envolvidos. De modo geral, na organização de currículos não se tem conseguido ultrapassar velhas dicotomias típicas do modelo escolar que hierarquizam saberes — aqueles socialmente legitimados, os escolares e científicos, e aqueles menos visíveis que constituem os patrimônios culturais de pessoas jovens e adultas pouco ou não escolarizadas (ABREU; VÓVIO, 2010). A meta de integrar plenamente grupos destituídos de seus direitos educativos por meio dos processos de escolarização e alfabetização, nem sempre consegue se orientar por uma perspectiva emancipatória e sensível cultural. Esta equação complexa e tensa, de quais conhecimentos são relevantes e necessários nesses processos e de como articular conhecimentos de ordem distintas nos processos de aprendizagem, parece insolúvel.

Até pouco tempo, reconhecer essas pessoas como sujeitos de aprendizagem, produtores de cultura, como nos propõe os princípios freirianos, foi traduzido por meio da atitude de solidarizar-se com as histórias de vida dos sujeitos e por iniciativas de investigação e análise de variáveis sociodemográficas próprias dos contextos onde estes programas se instalam. Um modelo alternativo, que se conduz para além destas ações, é aquele que reconhece e se constrói a partir das práticas culturais próprias dos grupos que deles participam, que focalizam tipos particulares e situados de conhecimentos, de identidades e modelos de ação. Traduzir tais princípios em programas compatíveis e relevantes para pessoas pouco ou não escolarizadas são tarefas para as quais os estudos do letramento³ oferecem contribuições, especialmente, porque convergem para uma perspectiva educacional crítica, para a revisão dos modos como são percebidos esses sujeitos e o próprio processo de aprendizagem da modalidade escrita da língua. Este modelo pressupõe o caráter dinâmico dos espaços sociais pelos quais transitam esses sujeitos, reconhecendo que nessa circulação

3 Os estudos do letramento reúnem investigações que concebem as práticas de uso da escrita como necessariamente plurais: "sociedades diferentes e grupos sociais que as compõem têm variadas formas de usar a escrita, tendo esses usos tantos efeitos qualitativos sobre os sujeitos quanto às possibilidades e funções que assumem para eles em contextos sociais específicos. [...] O letramento é visto como um conjunto de práticas discursivas, como formas de usar a língua e atribuir sentido tanto à fala como à escrita (VÓVIO, 2010, p. 113).

apropriam-se de formas de ação, constroem valores, crenças e saberes nem sempre tão visíveis e largamente reconhecidos; constituem seus patrimônios culturais em outras bases que não as tomadas como “tipicamente escolares”.

Vários pesquisadores latinoamericanos⁴ que se orientam por uma perspectiva social e ideológica dos usos da escrita tomam como objeto de seus estudos a complexa trama de práticas letradas de grupos e comunidades em condição de maior vulnerabilidade social, desafiando, como nos propõe Street (2008), estereótipos e a miopia dominantes que afetam as visões sobre grupos minoritarizados. Para compreender o que estas pessoas fazem com a escrita em sociedades grafocêntricas é preciso considerar as diversas esferas de atividade social das quais tomam parte, os âmbitos sociais pelos quais transitam e grupos a que pertencem e escutá-las sobre os significados que atribuem às ações de que compartilham. O foco dessas pesquisas dirige-se para responder: o que as pessoas fazem com a escrita e o que essas situações e os textos que circulam significam para elas. Focalizam-se a função e os significados atribuídos a essas práticas, são descritos o modo como os participantes se engajam ativamente nesses eventos e como esta participação afeta as interações, bem como são identificados os artefatos culturais que engendram tais interações e certos usos.

As pesquisas empreendidas a partir dessa vertente enfatizam o reconhecimento dos letramentos onde se instanciam práticas, nas funções diversificadas que tais práticas assumem de acordo com os contextos e com os objetivos que guiam os sujeitos nessas situações, nas quais a modalidade escrita da língua é necessária tanto para agir como para atribuir significado ao que se faz, em eventos de letramento. Essas práticas são compreendidas como modelos que dão forma a comportamentos, a significados, a valores e atitudes, concretizados e assumidos nos usos da leitura e da escrita.

A abordagem socioideológica do letramento traz profundas consequências para o modo como são atribuídos sentidos à escolarização e à alfabetização e seus efeitos sociais, bem como para a compreensão de seus significados para aqueles que são pouco escolarizados ou não alfabetizados. Essas atualizações e os sentidos propostos pelos estudos do letramento têm apontado para a necessidade de abarcar, nesses processos, práticas sociais que se mostram relevantes e emancipatórias para os estudantes, as quais não podem simplesmente serem presumidas. Sob a ótica dos estudos do letramento, os processos de aprendizagem deveriam focalizar as práticas culturais relacionadas à escrita e suas variadas modalidades de uso, para além daquelas de que tradicionalmente a escola se ocupou. Aprender a ler e a escrever implica compreender e se apropriar dos modos como os textos

⁴ Ver por exemplo, Aguiar (2011), Kalman (2004), Kleiman (1995), Pedralli (2011), Rezéndiz (2008), Souza (2011), Tfouni (1988), Vóvio (1999).

são produzidos e circulam nas mais diversas atividades humanas e pode colaborar para que as pessoas possam transitar com familiaridade entre diversas práticas e em diferentes instituições, conscientes de seus papéis, possibilidades e modalidades de ação.

Neste sentido, Kalman (2004, p. 26) enfatiza que a alfabetização e, de modo amplo, a escolarização ganharam novos significados, envolvendo “aprender a manipular a linguagem escrita – os gêneros textuais, os significados, os discursos, as palavras e as letras – de maneira deliberada e intencional para participar em eventos culturalmente valorizados e relacionar-se com os outros”. Como prática social, tais processos podem repercutir positivamente nas vidas das pessoas se as aprendizagens decorrentes responderem tanto às demandas culturais específicas, relacionadas às necessidades e aos interesses dos sujeitos, como àquelas mais amplas, voltadas à participação em múltiplas situações.

As contribuições dos estudos do letramento são produtivas para a elaboração de programas e currículos pautados por uma concepção social da escrita e pelo estabelecimento de interfaces entre dimensões macro e microsociais. Esta reinvenção necessária ao campo da EPJA cobra alternativas corajosas que rompam com paradigmas tradicionais da cultura escolar. De propostas e programas universais e presumidos como relevantes e necessários, passa-se àqueles que nascem da identificação prévia de práticas culturais locais, para depois definir, coletivamente, a maneira como os processos educativos podem contribuir para satisfazer interesses e necessidades e garantir o direito à educação.

Implicações para reinvenção da EPJA

Nesta parte, são organizadas indicações a fim de contribuir para a reinvenção da EPJA, baseadas, principalmente, nas proposições de pesquisadores que se dedicam aos estudos do letramento.

Entre a árvore e a floresta

Reconhecer os jovens e adultos como sujeitos ativos e criativos, portadores de cultura, no interior de sociedades marcadas pela desigualdade, que têm a escolarização como prática social altamente desejada e tomada como necessária a todos, pressupõe o caráter dinâmico de âmbitos sociais nos quais convivem e realizam certas práticas. É preciso trocar as lentes com as quais se observa a realidade e reconhecer as opções comunicativas e práticas de linguagem locais, que se desdobram em tantas outras, como parte dos patrimônios culturais comunitários e daqueles que vivem e produzem esses espaços sociais.

Este novo olhar implica considerar que há formas locais de usar a modalidade escrita da língua e de participar de práticas de letramento, conhecidas pelos habitantes e consideradas legítimas, mas não tão óbvias para educadores, gestores e pesquisadores. Essa consideração demanda identificar os significados atribuídos a essas práticas e incorporá-las aos processos educativos, incluindo-se uma variedade de acervos e saberes que muitas vezes não têm lugar nesses espaços, mas que podem ter utilidade em muitas circunstâncias. Não se trata de atribuir um caráter utilitário aos programas educativos ou criar dicotomias entre o que é local e global, pois práticas situadas não se encontram apartadas do social. Tomá-las como ponto de partida e objetos de análise e compreensão na escolarização não exige a ampliação de repertórios, desde aqueles que interessam aos sujeitos, até aqueles potencialmente “poderosos” (YOUNG, 2007) para agir criticamente em outras esferas sociais.

O ponto de partida e ancoragem dos processos de aprendizagem reside na identificação e no reconhecimento do que os sujeitos desses processos educativos já sabem, do que são capazes de fazer e dos conhecimentos e modelos culturais situados de que lançam mão para agir no mundo. Esta diversidade se expressa de variadas formas: no modo como se manifestam, nos significados que atribuem ao processo de aprendizagem, na maneira como percebem a si e aos outros, em seus interesses, nas questões que afetam suas vidas e no modo como as percebem, bem como na maneira como se posicionam socialmente. Reconhecer essa diversidade e considerá-la como fundamento das ações educativas implica também compreender que, diante de novos aprendizados, as pessoas se reposicionam socialmente, modificando o modo como são vistas e aceitas e os modos como veem a si mesmas, o que traz consequências para suas identidades.

Agir a partir e por meio da escrita

A participação no mundo social implica uma ampla gama de possíveis eventos nos quais ler e escrever são cruciais para intervir/agir. Instaurar o processo de escolarização como um espaço de ação dos sujeitos a partir e por meio da modalidade escrita da língua é colocar como elemento fundamental desses processos a participação, mobilizando diferentes formas de ação, variando os papéis, funções e trazendo para esses espaços saberes, procedimentos, valores e visões que se tem de si, dos outros e da própria situação. Essa consideração instala o desafio de partir de interesses e conectar práticas que não necessariamente teriam lugar num típico processo de escolarização, aquelas que se encontram em variadas situações fora do contexto escolar, atribuindo-lhes novos significados. O processo de ensino e aprendizagem da escrita, desta forma, constrói-se a partir

do engajamento dos sujeitos e como afirma Kleiman (2005) nas práticas educativas que se colocam como instrumentais, proficuas e constitutivas para o desenvolvimento individual e de sua comunidade.

Esse ponto de vista sobre a aprendizagem da escrita ganha contornos claros para sua concretização no que esta pesquisadora designa como projetos de letramento, entendidos como um conjunto de atividades interdependentes que tem origem em interesses ou problemáticas que dizem respeito a todos os envolvidos no processo de aprendizagem e que implica em sua realização buscar soluções coletivas e usar a escrita para interagir. O que se propõe é uma inversão no ordenamento do processo de aprendizagem, sendo a prática social demandante dos conteúdos que apoiam os sujeitos em suas ações e não o contrário. Os conhecimentos linguísticos, tomados como ponto de partida e chegada desse processo, são colocados nessa perspectiva como dando suporte para ação de ler e escrever dos sujeitos, em situações significativas e relevantes para grupos e comunidades.

Um espaço para praticar

As condições materiais condicionam as interações e influenciam as ações de cada um nas mais variadas situações cotidianas, na escolarização isto não é diferente, o que implica questionar desde o formato dos espaços escolares até os artefatos culturais necessários para as situações de aprendizagem.

18

Criar ambientes para ampliar as oportunidades de participação social envolve também pensar em sua composição e organização, possibilitando aos sujeitos efetivamente interagirem entre pares, constituindo-se em um espaço aberto ao diálogo, à colaboração mútua, ao respeito e convivência com a diferença e à mobilização de recursos materiais e de infraestrutura necessários para executar uma proposta pedagógica. Sobre esses recursos, nos quais se incluem desde o quadro de giz e murais passando pelos impressos e gêneros multimodais, até as novas tecnologias da informação e comunicação, cabe retomar a diferença entre tê-los disponíveis naquele ambiente (o que denota a presença física de materiais, tecnologias e equipamentos próprios da cultura escrita e a estrutura para sua distribuição), e torná-los acessíveis (dar oportunidades para sua apropriação e uso em situações nas quais são necessários para agir). Como nos indica Kalman (2004), acessá-los implica a interação dos sujeitos com e a partir deles.

Os ambientes geradores de aprendizagem abarcam tanto as vias de acesso, as relações com os outros participantes, com conhecimentos, com propósitos e funções sociais próprias dessas situações, bem como os modos como cada um se apropria de práticas letradas, de suas formas, temas e normas de funcionamento e de procedimentos importantes para agir ou daqueles que se aprendem ao fazê-los.

Novos pontos de vista sobre jovens e adultos não ou pouco escolarizados

As proposições advindas dos estudos do letramento têm cobrado daqueles implicados com a EPJA outras formas de conceber esses sujeitos que se contraponham a uma representação homogênea sobre suas potencialidades, saberes e necessidades. Conduzem a uma agenda para pesquisadores, educadores e gestores de políticas educacionais pautada pelo (re)conhecimento do diverso e do singular, o que exige o exame de dicotomias entre o que se considera legítimo ou não, de relações entre forças sociais desiguais, no interior de sociedades segmentadas e marcadas pelos fenômenos de desigualdade social, de culturas de caráter hegemônico, que produzem e hierarquizam ideologicamente objetos, os modos de acessá-los e de se apropriar deles.

Ao campo pedagógico, cabe sua corajosa reinvenção, já que no jogo social, em grande medida, se perpetuam estratificações e representações negativas sobre os saberes e as possibilidades desses sujeitos. O que se coloca para o campo da EPJA é tornar visível a complexa trama social e o reconhecimento de que as fronteiras que se estabeleceram entre alfabetizados/escolarizados e não alfabetizados/não escolarizados não são tão óbvias, portanto, é preciso considerar os saberes, valores, identidades e modos de ação no mundo de jovens e adultos que buscam se escolarizar tardiamente.

Nessa perspectiva, a planificação de mudanças em realidades sociais variadas, em nível macrossocial, depende da compreensão do que ocorre em nível microssocial, nas interações e na pluralidade cultural observadas em contextos específicos, e do estabelecimento de interfaces entre essas duas dimensões.

Referências Bibliográficas

ABREU, C. B. de M.; VÓVIO, C. L. (2010) Perspectivas para o currículo da Educação de Jovens e Adultos: dinâmicas entre os conhecimentos do cotidiano e da ciência. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 183-196, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em 01/06/2012.

AGUIAR, P. A. **Letramentos de adultos em processo de alfabetização: reflexos da escolarização nas práticas de leitura**. Relatório de Qualificação de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998. BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira** (LDB), Brasília, 1996.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 16-35, maio/ago, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico**, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa nacional para amostra de domicílios** – PNAD, 2009.

KALMAN, J. El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. **Revista Brasileira de Educação**. n. 26, p.05-28, maio/jun/jul/ago, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a01.pdf>. Acesso em 01/06/2012.

KLEIMAN, A.(Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de letras, 1995.

_____. **É preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2005. Disponível em http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf. Acesso em 01/07/2012.

LAHIRE, B. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PEDRALLI, R. **Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado**: dimensões extraescolar e escolar. Mestrado (Dissertação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

RESÉNDIZ, M. de L. A. La alfabetización, más allá del a, b, c... **Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos**. Patzcuaro, septiembre/diciembre, 2008. Disponível em <http://decisio.crefal.edu.mx>. Acesso em 01/07/2012.

SOUZA, M. L. **Os sentidos da escrita para mulheres adultas**: família, religião e trabalho. Doutorado (Tese de Doutorado), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

STREET, B. Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, n. 2 (Crefal), Patzcuáro, julio/diciembre, 2008. Disponível em http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/jul_dic_2008/mirador/mirador_art2_p1.html. Acesso em 25/07/2012.

TFOUNNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Pontes: Campinas: 1988.

UNESCO. **Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília, 2009.

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

_____. L. Outras perspectivas sobre a alfabetização de pessoas jovens e adultas. In: SERRANI, Silvana. (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010, v.1, p. 100-115.

YOUNG, M. Para que servem as escolas. **Educação e Sociedade**, v. 108, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

Recebido em: 20/06/2012.

Aprovado em: 16/08/2012.