

IDENTIDADES E MARCAS CULTURAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Marlise Heemann Grassi**

Resumo: O presente texto constitui uma reflexão sobre as marcas culturais presentes na educação de jovens e adultos e suas repercussões na formação das identidades sociais. Aborda conceitos sobre alfabetização e analfabetismo e busca estabelecer uma permanente relação entre teoria e prática, entre as discursividades e os referenciais teóricos que fundamentam uma análise crítica e entre realidades e possibilidades. Procura alertar sobre os saberes e os poderes que circulam tacitamente nos espaços pedagógicos e são legitimados pelos currículos e pelos procedimentos do exercício docente. Sugere a tessitura curricular como possibilidade de cumprimento da função social de escola na superação das desigualdades sociais.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Marcas culturais. Identidades.

Abstract: The present article reflects on the cultural marks present in the young and adult education, and their repercussions in the formation of the social identities. It focuses on concepts about literacy and illiteracy and tries to establish a permanent relation between theory and practice, discourses and theoretical referents that support a critical analysis and between realities and possibilities. It calls attention to the knowings and powers that move silently in the pedagogical spaces and are legitimated by the curricular matrices as well as by the teaching practices. It suggests the curricular composition as a possibility of the fulfillment of the social function of the school in the overcoming of the inequalities.

Key words: Young and Adult Education. Cultural marks. Identities.

*Doutora em Educação. Centro Universitário UNIVATES - Lajeado/RS.

1 INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos, num país democrático e desenvolvido, deveria estar voltada somente para o aperfeiçoamento profissional e pessoal do indivíduo, e não para a recuperação da escolaridade perdida. Ensinar adultos analfabetos a ler, a escrever e a resolver questões matemáticas básicas tem caráter compensatório, remediador. No entanto, são raros os países em que o ensino supletivo pode ser dispensado, e a história da educação revela que o sucesso na universalização do ensino básico sempre contou com a extensão a todas as faixas etárias.

Sabe-se que a igualdade de oportunidades no contexto profissional e social não é um objetivo ao alcance da escola. O que ela pretende é atenuar os efeitos da desigualdade e preparar os indivíduos para viver, nas melhores condições possíveis, no cenário social que habita ou busca habitar, sendo a desigualdade entendida como a falta de oportunidade de ingressar e freqüentar regularmente a escola na idade apropriada e as conseqüências sociais que isto acarreta.

O discurso democrático apresenta a tolerância social e o respeito às diferenças de viver, pensar e sentir como a expressão mais genuína da comunidade humana. Mas todos sabemos que as hierarquias existem e foram geradas no mercado de trabalho assentado no capitalismo.

A escola, para diminuir as distâncias sociais, deveria provocar a caminhada e ser o caminho da reconstrução dos conhecimentos, atitudes e formas de conduta, cuja apropriação seja um instrumento de lutas e perspectivas, tanto no trabalho quanto na inserção social.

A escola, na opinião de Bernstein (1987, p. 47),

[...] deve transformar-se numa comunidade de vida, e a educação deve ser concebida como uma contínua reconstrução da experiência. Comunidade de vida democrática e reconstrução da experiência baseada no diálogo, na comparação e no respeito real pelas diferenças individuais, sobre cuja aceitação pode se assentar um entendimento mútuo, o acordo e os projetos solidários.

Os projetos e os cursos voltados para a educação de jovens e adultos buscam a reconstrução da experiência e encontram no diálogo uma forma de romper com as estereotípias e os preconceitos. A apreensão da realidade do educando, muitas vezes marcada pela escassez e pela baixa auto-estima, permite a organização de situações de aprendizagem que constituem processos científicos e políticos extremamente válidos. É preciso considerar, neste contexto, a riqueza de informações e de vivências que o jovem e o adulto trazem consigo. Cada comunidade tem seus recursos, limites e formas de vida próprios que asseguram sua sobrevivência e geralmente revelam sistemas produtivos, associativos e simbólicos que o currículo escolar não pode ignorar. A flexibilidade e a adequação, a variedade e a coerência, o rigor científico e a tolerância, bem como a superação da rigidez que engessa os processos, são atributos de qualquer projeto educacional que busque a abertura de novos espaços de ação e intervenção social.

No entanto,

[...] isto não significa, de modo algum, que o conhecimento, as atitudes ou formas de atuação reconstruídas pelo aluno na escola se encontrem livres de condicionamentos e contaminação; são o resultado, também condicionado, dos novos intercâmbios simbólicos e das novas relações sociais (Pérez Gómez, 1998, p. 25).

Que condicionamentos e contaminações são esses? Que fatores contextuais têm interferido nos propósitos da educação de jovens e adultos? Que simbologias permeiam os espaços e as mentes de educadores e educandos?

Sem negar a importância de outros fatores, são apresentados a seguir relatos de observações e constatações que registram a relevância de marcas culturais e de contradições nos processos de socialização que acompanham a prática pedagógica na educação de jovens e adultos.

2 CULTURA, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO: UM ENTRELAÇAMENTO A SER DESVENDADO

2.1 Observando a realidade

O mundo que rodeia o desenvolvimento humano é uma construção social em que "as pessoas, os objetos, os espaços e as criações culturais, políticas ou sociais adquirem um sentido peculiar, em virtude das coordenadas sociais e históricas que determinam sua configuração" (Pérez Gómez, 1998, p. 59). Os seres humanos constroem seus mundos e criam versões da realidade, a partir das múltiplas realidades e formas de viver que já existem. Essa diversidade de concepções e de percepções é um precioso componente das negociações pedagógicas compartilhadas por alunos e professores na criação de significados e representações subjetivas pautadas na criticidade e na contextualidade. O ser humano é mutante, criativo, singular e precisa perceber os significados culturais que permeiam seu cotidiano, que, ignorados, podem cercar seu desenvolvimento e sua condição de autonomia nas decisões sobre sua vida e a de seus semelhantes.

As determinações culturais têm mediado as relações entre as pessoas e o mundo ao seu redor. Entendo cultura como um conjunto de representações individuais, grupais e coletivas que dão sentido aos intercâmbios entre os membros de uma comunidade. A cultura está permanentemente em processo de interpretação e recriação, é um sistema vivo, ao mesmo tempo produto e determinante da natureza dos intercâmbios. "A cultura é um texto ambíguo que necessita ser interpretado constantemente pelos que participam nela" (Bruner, 1998 a, p. 128).

Como participante de projetos voltados à educação, em especial à alfabetização de jovens e adultos, percebi no contexto dos trabalhos a sutil ou a escancarada presença de significados que busco compreender. Algumas falas de educandos são a evidência destes significados. Os nomes citados são fictícios, para preservar a identidade dos autores.

2.2 O espectro da velhice

Sempre fui muito pobre. Minha mãe morreu quando eu tinha sete anos e meu pai morreu três anos depois. Além da tristeza, quase morri de fome. Não pude estudar e, se estudar agora, não vai adiantar muito. Ninguém vai me dar um emprego melhor; já sou muito velho (informação verbal)¹.

É a manifestação da desesperança diante de uma subcultura que discrimina as pessoas por causa da idade, uma das grandes heranças de um regime de produção e lucro que aposta somente na energia e na força física de jovens, desprezando a experiência e a habilidade adquiridas pelos mais velhos. A superação do analfabetismo absoluto ou funcional depara-se com outro tipo de analfabetismo: o sociocultural, caracterizado pela ignorância sobre processos de construção de conhecimento, pela massificação alienante, pelo individualismo e pela ausência de posturas solidárias.

Parece importante registrar as concepções que adoto em relação aos termos utilizados. Analfabetismo é o estado ou condição de analfabeto, sendo analfabeto o indivíduo que não sabe ler e escrever. Esses conceitos, aparentemente simplistas, merecem algumas considerações que apontam para a diversidade de níveis de analfabetismo e de alfabetização.

Em relação ao analfabetismo utilizo os termos adotados pela UNESCO. O **analfabeto absoluto** é aquele indivíduo que não conhece o alfabeto, que não decodifica nem usa os códigos da língua, que não sabe escrever o próprio nome e nem ler palavras simples, não memorizadas pela intensiva repetição de anúncios. O analfabeto absoluto assina com o polegar. O **analfabeto funcional** é aquele que, mesmo sabendo ler e escrever seu nome e algumas palavras e frases, não sabe fazer uso da leitura e da escrita de que se apropriou para resolver situações do seu cotidiano.

Compreender, interpretar e extrair informações de material escrito, bem como dispor da capacidade de comunicar idéias e recados, são resultados do **letramento**, termo utilizado por Kleiman (1995) e Soares (2002) para apontar a dimensão social e cultural da escrita.

Viñao Frago (1993, p. 23) acrescenta um outro tipo de condição ou estado, denominado por ele de **analfabeto secundário**, referindo-se aos indivíduos de “memória atrofiada, atenção fugaz e dispersa, desinformado pela sobre-informação trivial, consumidor [...], incapaz de esboçar um discurso oral minimamente prolongado, ameno, correto e preciso”. O autor apresenta também como analfabeto o indivíduo que não domina algum tema ou área, citando analfabetos em questões de economia, analfabetos em informática, analfabetos em língua estrangeira, entre outros. E é nessa perspectiva que identifico o analfabeto sociocultural, incapaz de fazer uma análise autônoma dos preconceitos, das estereotípias acriticamente assimiladas e do déficit em conhecimentos de como as pessoas aprendem, como constroem uma rede de informações a partir da cultura em que vivem, como organizam suas trocas e dão significados a suas experiências.

¹ Antônio, 58 anos, auxiliar de pedreiro.

O que preocupa neste contexto é que

[...] a sociedade dominante não apenas distribui materiais e mercadorias como também reproduz e distribui capital cultural, isto é, aqueles sistemas de significados, gostos, disposições, atitudes e normas que são direta e indiretamente definidos pela sociedade dominante como socialmente legítimos (Giroux, 1997, p. 113).

Eis a provável explicação para o conformismo de Antônio. Os significados culturais que recebeu são herança de uma hegemonia ideológica que não apenas manipula a consciência, como satura as práticas e pensamentos que guiam o cotidiano de grande parte da população. Se os educadores de jovens e adultos não perceberem essa ideologia, certamente a manterão, prolongarão seus efeitos e pouco ou quase nada modificarão na vida de seus alunos.

2.3 O conformismo social

Desde menina trabalho na casa de outras pessoas. Sempre me trataram bem, mas nunca pude estudar porque terminava o serviço tarde da noite e estava cansada demais. Encontrei um rapaz e logo casei, para finalmente ter a minha casa. Logo vieram os filhos e de novo não estudei. Hoje estão crescidos e eu já aprendi a ler e a escrever. Agora posso fazer direitinho os pratos que minha atual patroa pede, porque sei ler as receitas que ela escreve no caderno (informação verbal)².

Repete-se neste depoimento o quadro de dominação e conformismo presente na fala anterior. Aprender a ler e a escrever para servir melhor. Há uma funcionalidade direta no objetivo da escolarização. Não que esta visão pragmática possa ser dispensada, mas os estreitos limites que revela mostram que os marcos culturais dominantes não foram alterados em seus significados e processos de exclusão pelo processo educacional.

Geralmente as características de uma sociedade desigual e discriminatória são aceitas com naturalidade e um certo fatalismo. Conforme Pérez Gómez (1998, p. 16) "As pessoas chegam a aceitar como inevitáveis, e inclusive convenientes, as peculiaridades contraditórias da ordem existente, não restando senão a oportunidade de se adaptar [...]". As diferenças de origem introjetam-se nas formas de conhecer, sentir, esperar e atuar dos indivíduos, e este processo "vai minando progressivamente as possibilidades dos mais desfavorecidos social e economicamente, em particular num meio que estimula a competitividade, em detrimento da solidariedade..." (Pérez Gómez, 1998, p. 16).

Este é um dos pilares do processo de socialização como reprodução na escola. A idéia de que a escola é igual para todos e que cada um chega aonde suas capacidades e seu trabalho pessoal permitem-lhe é a consolidação explícita da ideologia cujos valores são o

² Raimunda, 46 anos, empregada doméstica.

individualismo, a competitividade, a falta de solidariedade, a igualdade formal de oportunidades e a desigualdade "natural" decorrente de capacidades e esforços individuais.

Essa ideologia, assimilada por Raimunda, limitará qualquer iniciativa na direção de significativas mudanças a não ser que seja percebida com nitidez e oriente suas decisões. Ela pode continuar a ser uma empregada doméstica, desde que esta seja uma decisão autônoma, pensada, de livre arbítrio sobre sua vida. Os complementos do depoimento de Raimunda (não registrados neste texto) permitiram perceber que até aquele momento não era esta a situação. Permanecia o sentimento de menos valia, de aceitação sem questionamento de sua condição, mesmo tendo sido plenamente alfabetizada e letrada, ter cursado o ensino médio e revelado um excelente desempenho.

2.4 As relações de gênero

*Professora. Não posso mais vir para a escola porque meu marido proibiu. Ele disse que como não tenho quase nada escrito no caderno, só posso estar vadiando (informação verbal)*³.

Sociólogos, psicólogos e educadores buscam incessantemente entender a presença e a força das relações de gênero na vida pessoal e profissional do ser humano. Gênero é o termo com o qual são designados os aspectos socialmente construídos da identificação sexual e seu papel na produção das desigualdades.

A fala de Suelen deixa transparecer a dependência que tem em relação ao marido, talvez na busca de ajuda, reconhecimento ou simplesmente como obediência, exemplificando o resultado de teorizações feministas que mostram que as linhas do poder na sociedade estão estruturadas não apenas no capitalismo, mas também no patriarcado.

As mulheres da classe trabalhadora e de diferentes classes sociais muitas vezes enfrentam a contradição entre a carga de feminilidade que sugere ser submissa, subordinada ao homem, dependente e doméstica e as necessidades de suas vidas, como lutar de forma independente e autônoma pela sua sobrevivência, ter reconhecimento de sua competência e ter auto-estima.

A independência, entendida como um movimento de busca de soluções para as situações problemáticas e ameaçadoras, corre o risco de ser tolhida pela cultura da superioridade masculina. "A sociedade está feita de acordo com as características do gênero dominante, isto é, o masculino" (Silva, 2000, p. 93), e as próprias mulheres assimilaram estes valores e os perpetuam através de gerações.

A preocupação que emerge neste contexto é até que ponto os estereótipos e preconceitos de gênero são internalizados pelos professores e professoras que, ao colocar expectativas

³ Suelen, 32 anos, dona de casa.

diferentes sobre homens e mulheres, podem determinar a carreira escolar e o desempenho profissional dos educandos, reproduzindo inconscientemente as desigualdades.

Outro componente da manifestação de Suelen é o vício de emitir julgamentos sem fundamentação. O desconhecimento da existência de práticas pedagógicas dialógicas, construtivas e dinâmicas faz o marido concluir que a atividade escolar não existe. Sobrevive com muita força o paradigma positivista, condutista, marca de ideologias de dominação e de estratificação.

Implicitamente contida na pequena e forte afirmação da aluna Suelen, a insinuação sobre a conduta sexual da mulher mostra uma das faces mais cruéis do papel da mulher na sociedade. A aparente aceitação dessa marca fragiliza qualquer movimento de libertação.

As histórias de vida, os depoimentos e as espontâneas manifestações de educandos em classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA) são repletos de significados e de singularidades. Geralmente oriundos de cenários de pobreza urbana e rural, os educandos vêm movidos pela esperança de uma vida melhor. No entanto, como alerta Assmann (1998), a escolaridade não assegura a empregabilidade, e a constatação dessa realidade faz muitos alunos desistirem dos estudos, aumentando as estatísticas de evasão escolar.

Registro ainda algumas falas que podem levar a uma reflexão sobre o papel do educador de EJA, suas responsabilidades e possibilidades no desenvolvimento das identidades que com ele compartilham o espaço da sala de aula.

Minha vida é uma tragédia. Meu irmão foi morto por dois assaltantes, que roubaram tudo que ele tinha. Fiquei completamente sozinho. Hoje cresci e vivo a vida como Deus quer (informação verbal)⁴.

Minha mãe me deu para outra família e nunca mais quis me ver. No dia do casamento de meu irmão, do lado do marido, disse que eu era uma sobrinha. Depois sozinho comigo disse que não a procurasse, que fui cortada da vida dela como se corta uma mão; nunca mais dá pra juntar (informação verbal)⁵.

Estou muito feliz porque não preciso mais fingir que meus olhos estão ruins e não enxergo direito o que está escrito. Agora já sei ler e escrever (informação verbal)⁶.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

⁴ Luis, 47 anos.

⁵ Adriana, 34 anos.

⁶ Alfredo, 52 anos.

3.1 Percebendo possibilidades

As espontâneas manifestações de alunos de EJA são, no meu entender, de uma riqueza sem par, fonte de informação e análise, base para a tomada de decisões pedagógicas. Foucault (1999, p. 12), ao analisar as discursividades dos indivíduos na sociedade e sua relação com esferas de poder, refere-se aos "saberes locais, regionais, ao saber diferencial, incapaz de unanimidade e que deve sua força apenas à contundência que opõe a todos aqueles que o rodeiam". Defende a importância desses saberes na construção da cientificidade e sugere a todos os indivíduos pesquisar, escarafunchar, ventilar as coisas porque, pelo reaparecimento dos "saberes sujeitos", desses saberes locais das pessoas, desses saberes considerados desqualificados, é feita a crítica. O polêmico filósofo francês fala na necessidade de "ser revogada a tirania dos discursos englobadores, com sua hierarquia e com todos os privilégios das vanguardas teóricas" e apresenta "a genealogia como o acoplamento dos conhecimentos eruditos e das memórias locais, acoplamento que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais" (Foucault, 1999, p. 13).

As discursividades dos educandos de EJA precisam ser escutadas, investigadas no seu conteúdo histórico, social e cultural e serem consideradas na organização dos currículos escolares. Todos percebemos que o currículo é um campo de significação que pode promover a formação de sujeitos críticos, criativos, capazes de iniciativas ou de "analfabetos secundários", como refere Viñao Frago.

Na organização dos currículos da educação de jovens e adultos é preciso considerar, além das experiências dos educandos, traduzidas pelas discursividades, a influência da mídia, a revolução nos sistemas de informação e comunicação e os processos de socialização promovidos pela escola.

Cada componente apontado mereceria uma análise ampla e aprofundada, pelo grau de interferência que tem na (des)constituição das identidades. No entanto, considerando os propósitos e a temática desta reflexão, incluo tangencialmente algumas questões que preocupam educadores em relação à socialização. Apóio em Pérez Gómez (1998) minhas considerações.

O autor aponta algumas contradições no processo de socialização na escola, considerando-o um mecanismo de reprodução da arbitrariedade cultural dominante. A primeira contradição refere-se ao cenário de interações que ocorrem em sala de aula, "onde se intercambiam explícita ou tacitamente idéias, valores e interesses diferentes e seguidamente enfrentados" (Pérez Gómez, 1998, p. 19). Esses intercâmbios são muitas vezes ignorados pelo professor ou pela professora que, ao permanecer na superfície dos fatos explícitos, perde a riqueza das informações geradas num âmbito mais "subterrâneo".

A segunda contradição apontada é relevante na educação supletiva e profissional. A escola, geralmente

[...] homogênea em sua estrutura, com seus propósitos e sua forma de funcionar, dificilmente pode provocar o desenvolvimento de idéias, atitudes e pautas de comportamento tão diferenciados para satisfazer as exigências do mundo do

trabalho assalariado e burocrático (disciplina, submissão, padronização) e ao mesmo tempo as exigências do âmbito do trabalho autônomo (iniciativa, risco, diferenciação) (Pérez Gómez, 1998, p. 20).

Diante das marcas culturais de discriminação social como a idade, raça, cor, gênero e condição social, vale perguntar que tipo de preparação para o trabalho e para a vida precisa ser dada pela educação de jovens e adultos. A resposta inevitavelmente é a de que a pauta essencial desta preparação é a da iniciativa, do risco e da libertação do pensamento condicionante, da baixa auto-estima e da condição de "empregado".

A terceira contradição amplia a exigência da formação oferecida pelas escolas, uma vez que a preocupação com a preparação para o trabalho não tem dado espaço para "as demandas de outras esferas da vida social, como a esfera política, a esfera do consumo e a esfera das relações de convivência familiar nas sociedades formalmente democráticas" (Pérez Gómez, 1998, p. 20).

Ao lado das contradições está, segundo o autor, a cultura do "faz-de-conta", do individualismo e da competitividade, que tem sido reproduzida pela escola, viabilizada pelos conteúdos do currículo, pelos modos de organização das tarefas, pelas formas e estratégias de valorização da atividade dos alunos contidas no sistema de avaliação, pelos mecanismos de distribuição de recompensas (elogios, notas, distinções), pelos modos de organizar a participação dos alunos na vida escolar e pelo clima de relações sociais percebido tanto entre os discentes quanto entre os docentes.

A persistência na reprodução da cultura da desigualdade tem, no meu entender, o efeito mais grave, na assunção e assimilação da legitimidade das diferenças sociais e econômicas.

Com uma perspectiva de esperança e com a característica de contribuição à reflexão e à prática, sintetizo a seguir meu pensamento sobre as possibilidades de reconstrução do conhecimento e da experiência.

3.2 Processos de reconstrução na educação de jovens e adultos

A presente proposta de reconstrução constitui uma tessitura entre teoria e prática e dirige-se aos educadores que compartilham o desejo de ser um desafiador, um mediador do desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos que ocupam os espaços abertos pela EJA.

Conheço práticas inovadoras, democráticas e teoricamente consistentes. Existem iniciativas institucionais, oficiais e não-governamentais com propósitos bem definidos e movidos pela persistente idéia de transformar a vida de brasileiros e brasileiras. Percebo, no entanto, que muitas propostas esbarram em detalhes, na ausência de análises mais aprofundadas da força que move o sucesso de alguns e o fracasso de outros. Da mesma forma é ingênuo acreditar que as organizações políticas, sindicais ou religiosas, as empresas, mercado e propaganda estejam interessados em oferecer ao cidadão um debate aberto e racional, que permita opções autônomas sobre qualquer aspecto da vida econômica, política ou social. E é nesse sentido que concluo esta reflexão, reafirmando a crença de que a escola pode cumprir uma função social importante, se considerar as experiências dos alunos, se perceber os fatores que dificultam e os que favorecem os processos de construção do conhecimento, se estiver alerta às discursividades reveladoras de histórias de vida e de marcas culturais, se considerar o papel hegemônico na transmissão e distribuição da informação e se, entre outros aspectos importantes, souber organizar um currículo que atenda aos propósitos da escola compreensiva, participativa e geradora de identidades autênticas.

A (re)construção curricular pode ser organizada em forma de rede, de complexo, que envolva todas as áreas do conhecimento, que considere temas transversais e, principalmente, envolva todos os sujeitos que ocupam o espaço da escola e da comunidade nas decisões sobre os focos de estudo e seus desdobramentos.

Nessa rede de conhecimentos e intercâmbios, cada pessoa é um fio, cujo fortalecimento repercute em toda tessitura. Os fios que iniciam e organizam essa tessitura são os educadores que, ao investigar conhecimentos prévios, organizar situações de ensino diversificadas e desenvolver práticas teoricamente consistentes e socialmente comprometidas, estarão promovendo o desenvolvimento das pessoas com as quais convivem e estarão preparados para lidar com situações que, supostamente frustrantes, são o início de uma nova caminhada.

Um complexo temático é organizado em torno de temas que traduzem anseios, problemas ou aspectos otimizados pela comunidade e é um instrumento interdisciplinar por excelência. Ao reunir em torno dos mesmos objetivos todos os participantes do projeto educacional, define campos conceituais e desdobramentos que exigem estudos teóricos, pesquisas e trabalhos em equipes, que fazem prevalecer o coletivo sobre o individual e colocam em questão o exercício docente sem questionamentos. Ao refletir sobre suas práticas, entender suas concepções e identificar as marcas culturais que as impregnam, o educador e a educadora de jovens e adultos acionam um processo científico, social e cultural com grandes possibilidades de extensão às pessoas que neles depositam suas esperanças.

REFERÊNCIAS

ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BERNARDES, Nara M. G. Autonomia/submissão do sujeito e identidade de gênero. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 85, p. 43-53, 1993.

BERNSTEIN, R.J. The varieties of pluralism. **American Journal of Education**, v. 95, n. 4, p. 509-525, 1987.

BRUNER, J. **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona: Gedisa, 1998 a.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Alfabetização na sociedade e na história**. Porto Alegre Artes Médicas, 1993.

