



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTAMARIA-RIOGRANDEDOSUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

O ENSINO DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ananias Agostinho da Silva, UERN

Joecilma Ferreira Dantas, UERN

Fabiana Maria da Silva Nascimento, UERN

Ariane Kércia Benício de Sá, UERN

RESUMO: O presente trabalho pretende analisar e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem da escrita na modalidade de Educação de Jovens e Adultos em escola pública do município de Lucrécia-RN. Interessa-nos observar as concepções de escrita que norteiam a prática da professora, quais as principais dificuldades encontradas no trabalho com a escrita e que metodologias ou propostas são utilizadas pela professora para procurar resolver os problemas encontrados cotidianamente. Como instrumentos metodológicos, adotamos a observação direta de aulas e a realização de entrevistas. O aporte teórico constituiu-se, basicamente, das proposições de Soek (2009), Soares (2003), Arroyo (1996) e Geraldi (1993). Os resultados apontam a necessidade da professora pesquisada repensar sua prática em sala de aula, verificando o material que utiliza, os textos que entrega para os alunos, o modo como encaminha a avaliação das produções, a atitude dos estudantes durante as atividades e, principalmente, o destino dado aos textos produzidos pelos alunos.

Palavras-chave: Escrita; Educação de Jovens e Adultos; Ensino.

Introdução

Neste trabalho, pretendemos analisar e refletir como ocorre o processo de ensino-aprendizagem da escrita em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública do município de Lucrécia-RN. De maneira mais específica, pretendemos observar as concepções de escrita que norteiam a prática da professora, quais as principais dificuldades encontradas em sala de aula no trabalho com a escrita e que metodologias ou propostas são utilizadas pela professora para procurar resolver os problemas encontrados cotidianamente.

Para tanto, agendamos com a professora da turma pesquisada a observação de várias aulas, para que pudéssemos perceber como ocorre o processo de ensino-aprendizagem da escrita por parte dos alunos e da professora da referida turma da EJA. Além disso, também elaboramos um questionário com interrogações abertas, que foi



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTA MARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

aplicado à professora da turma, conforme sua disponibilidade, tendo em vista a coleta das informações necessárias para a realização desta pesquisa.

Em relação à análise dos dados realizada ao longo deste artigo, nos fundamentamos em trabalhos ou pesquisas de vários pesquisadores, professores e teóricos da área, tais como Soek (2009), Costa (2009), Barroco e Tuleski (2007), Soares (2003), Arroyo (1996), Geraldi (1993), dentre outros, que discutem questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de escrita em vários níveis de ensino, focalizando, alguns deles, o trabalho com jovens e adultos. Além disso, também nos subsidiamos do que prescrevem documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (2000) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB (1996), que normatizam o ensino em nosso país.

A construção do processo de escrita

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é o segmento de ensino da rede escolar pública brasileira que recebe os jovens e adultos que não completaram os anos da Educação Básica em idade apropriada e querem voltar a estudar. É importante que as pessoas tenham o desejo de ler, porém muitos dos que sabe ler não conseguem interpretar o texto. Dessa maneira o processo de escrita na educação de jovens e adultos muda o reconhecimento da especificidade, suas trajetórias de vida, seu protagonismo social e cultural na identidade coletiva de classe, gênero, raça e etnia.

Não adianta aprender uma técnica e não saber usá-la. Essas duas aprendizagens – aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica – constituem dois processos, e um não está antes do outro. Ao se aprender o código, passa-se a aprender a usá-lo em situações diversas. São, na verdade, processos indissociáveis, mas diferentes, em termos de processos cognitivos e de produtos, como também são diferentes os processos da alfabetização e do letramento. Os jovens e adultos, ao chegarem à escola possuem um nível de letramento, embora não sejam



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTA MARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

alfabetizados, pois, a medida que estão sendo inseridos em uma sociedade letrada, conhecem as funções da escrita e as utilizam em seu cotidiano.

O adulto precisa compreender que a escrita e a leitura vão além da decifração e transcrição de letras e sons, são atividades orientadas pela procura do sentido e do significado. O sujeito está intimamente ligado ao objeto, procurando buscar distribuídas para a tomada de consciência deste processo. A aprendizagem da leitura e da escrita não se realiza da mesma maneira para todas as pessoas. E na maioria das vezes as dificuldades dos alunos podem ser ocasionadas pelo processo de ensino que normalmente utiliza um método único de educação. Assim, o trabalho na EJA depende muito da identidade pessoal e cultural do mesmo.

A escrita não é uma mera transcrição da fala, por isso é necessário que os alunos compreendam essa noção, para lidar com a linguagem escrita na escola, a representação de letras e sons. A apropriação da escrita é diferente do aprendizado de ler e escrever. Assim, a sala de aula deve ser um espaço de muitas informações escritas, o aluno deve estar em contato direto com várias leituras, diversidade de textos e gêneros textuais, que facilitam a compreensão das especificidades do sistema de escrita. O indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado é o indivíduo que vive em estado de letramento, que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente as demandas sociais da escrita (SOARES, 2003). Portanto, é preciso que saibamos que a construção de um sistema de representação da escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é como aquisição de uma técnica; a mesma se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, uma aprendizagem conceitual.

A concepção de escrita do professor da EJA

Como tem demonstrado várias pesquisas realizadas na área, a prática de produção textual tornou-se algo indispensável para o ensino e aprendizagem da língua materna, uma vez que é no texto que a língua “se revela em sua totalidade quer



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTA MARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

enquanto conjunto de forma, quer enquanto discurso” (GERALDI, 1993, p. 135). Esta perspectiva apresentada por Geraldi, também é enfatizada pelos PCN (2000, p. 35), quando defendem que a partir do texto o aluno tanto pode aprender a escrever palavras e frases, como ordená-las de modo a produzir algo com conteúdo e qualidade. E esse pressuposto não é válido apenas para o ensino de línguas na modalidade normal. Alunos de Educação de Jovens e Adultos também precisam aprender a produzir textos, a escrever, e isso só é possível através de um trabalho sistemático com diversos textos.

Sendo o texto, portanto, elemento central no processo de ensino-aprendizagem, como propõe Geraldi (1993) e os próprios PCNs (2000), é preciso compreender as concepções de escrita que têm norteado as práticas dos professores nas escolas brasileiras. Em seus trabalhos, Geraldi (1993) apresenta duas concepções teóricas de escrita: como inspiração e como trabalho. Na primeira concepção o aluno escreve porque é incentivado por alguém, ou, melhor dizendo, é inspirado a escrever. Na segunda concepção se escreve por necessidade ou por pura obrigação, considerando as especificidades do ambiente onde o aluno está inserido.

A partir dessa proposição, Sercundes (1997), sob uma abordagem metodológica, elabora três concepções: escrita como dom, como consequência e como trabalho, reportando-se as duas primeiras à perspectiva teórica de escrita como inspiração. Para este autor, na primeira concepção, a escrita é vista como “fruto de uma emoção”, de maneira que, reescrever o texto, além de ser uma tarefa difícil, que exige trabalho, tornaria o aluno frio, pois quebraria o encanto da inspiração. Dessa forma, não ocorre nenhuma atividade prévia sobre o assunto, isto é, a leitura de um ou mais textos, uma discussão ou um debate sobre o tema, enfim, não há nenhuma orientação para subsidiar o educando na construção de seu texto. Na segunda concepção de escrita proposta por este autor, aquela que é vista como consequência, os textos são produzidos a partir de atividades prévias como: a leitura de um texto, comentários sobre ele, sua interpretação, o estudo do vocabulário, ou ainda um filme, uma palestra, um passeio, dentre outros. A última e terceira concepção apresentada pelo autor é a de escrita como trabalho, a qual contempla também as atividades prévias da concepção de escrita como consequência,



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTAMARIA-RIOGRANDEDOSUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

entretanto, naquela, tais atividades servem como suporte e, nesta, como pretexto para a produção escrita.

Existem outras concepções de escrita que orientam ou norteiam a prática do professor em sala de aula. Entretanto, preferimos recorrer apenas a essas concepções aqui apresentadas porque acreditamos que, de um modo geral, elas compreendem as demais concepções propostas por outros autores. Elas são amplas e generalizantes, mas, ao mesmo tempo, apresentam especificidades que permitem distinguirmos cada uma delas e, assim, possibilita ao professor adota alguma delas em sua sala de aula, procurando redirecionar suas práticas pedagógicas voltadas para o ensino da escrita, seja qual for o nível de aprendizagem da turma.

As práticas pedagógicas de escrita na sala de aula

Em relação à produção ou escrita de textos, foco de nosso trabalho, conforme Geraldi (1993, p. 137), algumas questões são fundamentais no momento da escrita, como por exemplo: “ter o que dizer” (conteúdo); “uma razão para dizer o que se tem a dizer”; “se tenha para quem dizer o que se tem a dizer”. Nesse sentido, o professor não pode apresentar atividades de produção de textos para seus alunos sem considerar o contexto no qual ele está inserido e a situação enunciativa da produção. Essa afirmação se sustenta no postulado da teoria de Bakhtin (1992, p. 112), quando afirma que: qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação [por exemplo, a escrita] será determinado pela *situação social* mais imediata (...) [sendo a enunciação produto da interação entre indivíduos] a *palavra* dirige-se a um *interlocutor*, [ela] variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não (...) é preciso supor além disso um certo *horizonte social* definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social.

Como podemos perceber nas palavras desse teórico, a produção escrita, por exemplo, é determinada pela situação social, pelo contexto histórico e valores ideológicos da sociedade. Nesse sentido, conforme aponta Geraldi (1993), quando um aluno produz um texto “para a escola”, ou seja, uma redação, ele está utilizando e



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTA MARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

cumprindo as regras da escrita impostas por padrões sociais, como uso de normas gramaticais. Além disso, o estudante demonstra os conhecimentos adquiridos com o passar dos anos, visto que as informações que o homem obtém no decorrer de sua vida são ampliadas e não ignoradas.

Os conhecimentos adquiridos pelo estudante jovem ou adulto são de extrema relevância em atividades de produção de textos e, portanto, precisam ser considerados pelo professor no momento de elaboração de propostas de atividades com a escrita. Não há como um aluno falar sobre determinado assunto do qual ele não tem conhecimento, não *terá o que dizer*, nos termos de Geraldi (1993). Muitas vezes os professores apresentam determinados temas para que os alunos produzam um texto, mas esquecem de promover uma base conceitual sobre certo assunto ou temática.

Em alguns casos, os professores fazem uma breve explanação sobre a temática da proposta de produção, porém, nesse momento, os professores acabam impondo uma leitura para os alunos, diferente daquela que eles iam construir. Em outras palavras, os alunos produzem textos que demonstram o posicionamento do professor e não sua opinião diante do texto. De acordo com Soares (2003), nesses casos, há a homogeneização do discurso na sala de aula, uma vez que os alunos expõem no texto as mesmas opiniões discutidas em sala, não demonstrando seu próprio posicionamento diante do texto.

Por isso, Geraldi (1993) propõe como ponto de partida para o trabalho com a produção escrita a realização de atividades que antecedam a prática da escrita de textos, ou as chamadas "atividades prévias", as quais o professor e os materiais didáticos poderiam oferecer sob a forma de sugestões para que se assistam a um determinado filme, peça de teatro, programa de televisão, ou a leitura e discussão de textos de autores distintos sobre um mesmo tema, para, a partir da análise e discussão desses textos, despertar o senso crítico nos alunos.

Além de ter o que dizer, o aluno precisa ter motivos para produzir um texto. Quando o professor sugere uma proposta sem uma justificativa que realmente motive o aluno para a produção daquele texto, a escrita se torna mecânica e o aluno desmotivado para produzir seu texto. O porquê da produção de determinado texto se constitui na



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTA MARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

interação do aluno com o seu interlocutor, no caso, o professor, a partir de acordos prévios. O professor precisa mostrar ao seu aluno que o seu texto não estará sendo produzido apenas para lhe ser atribuída uma nota ou mesmo para preencher lacunas de uma aula de línguas. Além de uma função comunicativa, o texto do aluno precisa ter uma função social, que precisa ser conhecida não somente pelo professor, mas também pelo próprio aluno.

Análise dos dados

Conforme apontamos na introdução deste trabalho, um dos procedimentos utilizados para coleta dos dados aqui analisados foi o questionário, composto por interrogações abertas, que foram aplicadas à professora da escola pesquisada. Inicialmente, procuramos saber que concepção de escrita norteia a prática da professora em sala de aula, principalmente no que diz respeito ao trabalho com o ensino de língua materna. Vejamos a resposta da docente:

Escrita é uma coisa muito complexa, mas é muito importante, porque ela é fundamental em nossas vidas. Sempre a escrita está presente, seja onde for, seja no que fizermos. É impossível viver sem a escrita, ela é sim muito importante para todos nós.

A professora tenta responder nosso questionamento, destacando a importância da escrita em nossa vida, nas mais diversas atividades do cotidiano. Entretanto, ela não apresenta uma concepção que dê conta da complexidade que envolve o processo de escrita, pois sua resposta é extremamente genérica, de maneira que sua importância está atrelada à realização de nossas atividades cotidianas. Muito além disso, a escrita não apenas permeia nossas práticas, ela organiza e redireciona o nosso fazer cotidiano, de modo que é praticamente impossível pensarmos, na atualidade, a existência de uma sociedade na qual não existam elementos da escrita.

Nesse sentido, apesar de destacar a relevância da escrita, a professora não explicita a concepção que norteia sua prática. Ela não diz, por exemplo, se compreende



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTA MARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

a escrita como forma de interação ou se como simples reprodução de elementos gráficos. Além disso, procuramos saber com que objetivos a professora elabora suas propostas de produção de textos aplicadas à turma:

Meu objetivo de todas atividades que faço na minha sala de aula, é fazer com que meus alunos aprendam bem a escrever, aprendam as normas gramaticais e, assim, possam se sair bem na sociedade.

A professora delinea, de forma geral, o objetivo das propostas de produção de textos utilizadas por ela em sala de aula, conforme sugere a questão apresentada. Em sua maioria, as propostas procuram fazer com que os alunos aprendam normas gramaticais da escrita e assim consigam escrever bem. Tal objetivo está pautado, como defende Geraldi (1993), em uma concepção de escrita enquanto aprendizado de regras gramaticais, de métodos e procedimentos de uma boa escrita. Assim, a escrita é mecânica, algo que pode ser aprendido a partir da prática e da repetição excessiva.

Essa concepção desconsidera a função comunicativa e social da escrita e a reduz ao mero aprendizado de questões gramaticais. Essa compreensão é bastante criticada por vários pesquisadores e professores de língua portuguesa, pois não permite que o aluno domine as habilidades necessárias à atuação eficaz nas atividades cotidianas em que necessitam recorrer ao uso da escrita. A aquisição de conhecimentos gramaticais deve ser um dos objetivos secundários nas atividades com a escrita em sala de aula e não o foco principal das aulas de produção de textos. Nesse sentido, a compreensão da professora é limitada e o seu objetivo não se apresenta como adequado para o trabalho com textos em uma turma de jovens e adultos.

Na verdade, o objetivo maior das aulas da professora deveria ser promover aos alunos o domínio dos gêneros trabalhados em sala, permitindo-lhes produzi-los em quaisquer contextos, quando necessário. Assim, as atividades de produção teriam uma função real e social. Além disso, o aprendizado dos aspectos gramaticais deve se dar de forma natural, a partir da observação de elementos presentes no texto do aluno e não de forma impositiva. Ao sentir a necessidade de empregar certo elemento gramatical em



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTA MARIA-RIO GRANDE DO SUL

30 de julho a 01 de agosto de 2014

seu texto, o aluno perceberá qual o seu verdadeiro funcionamento, qual a forma de utilizá-lo, enfim, de empregá-lo adequadamente.

Ainda perguntamos à professora que tipos de textos ou gêneros textuais são empregados em sala de aula nas atividades de produção textual escrita:

Eu utilizo vários textos nas minhas aulas, principalmente receitas, frases, poemas.

A docente afirma utilizar a variedade de textos em suas aulas, conforme preconizam autores como Geraldi (1993) e documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, quando afirmam que os alunos precisam conhecer muitos textos, tendo em vista sua atuação nas práticas sociais letradas. Entretanto, ela cita um número restrito de gêneros, ou melhor, apenas três, sendo que um desses, no caso a frase, não pode, inclusive, se considerado como um gênero, pois corresponde a uma categoria de análise linguística e não a um gênero propriamente dito.

Percebemos, por exemplo, a ausência de um trabalho com textos pertencentes à realidade social dos alunos, tal qual preconiza Paulo Freire (1996). Segundo este autor, os alunos jovens e adultos recorrem à escola para aprenderem a utilizar (produzir) os textos que circulam em seu cotidiano e, por isso, o professor deve ter o cuidado de priorizar o trabalho com esses textos em sala de aula. Assim, as aulas se tornam mais interessantes e os alunos mais motivados a frequentarem a escola, pois sabem que os conhecimentos ali adquiridos serão utilizados em seu cotidiano.

Também perguntamos à professora sobre quais as dificuldades encontradas no trabalho com a produção escrita em sala de aula. Vejamos a resposta emitida pela docente:

Como em tudo o que fazemos encontramos dificuldades, no trabalho com a escrita em sala de aula também há algumas dificuldades encontradas em nosso cotidiano. A primeira dificuldade é a questão da presença dos alunos, eles vem pouco para a escola e não da para a gente desenvolver um bom trabalho. Além disso, alguns vem para a escola mas não tem um certo estímulo para estudar e acaba ficando na sala apenas por ficar. Me preocupo bastante com isso.



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTA MARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

A professora identifica e lista algumas dificuldades encontradas no cotidiano de sala de aula. Entretanto, como solicitamos em nosso questionário, ela não apresenta dificuldades relacionadas ao trabalho com a escrita, mas apresenta alguns problemas de âmbito geral, que, cotidianamente, são enfrentadas por professores da modalidade de educação de jovens e adultos. Ela cita, por exemplo, que uma das principais dificuldades encontradas é frequência pouco assídua dos alunos. Por não estarem diariamente presentes na escola, os alunos não conseguem acompanhar as propostas dos professores e acabam tendo seu rendimento prejudicado. Além disso, muitos, quando frequentem a escola, são desmotivados, apresentando pouco interesse na execução das atividades planejadas.

Essas dificuldades podem ser concebidas como comuns nas escolas brasileiras, considerando que o público atendido é composto por trabalhadores, que durante todo o dia realizam suas atividades e, durante a noite, dedicam seu tempo para os estudos. Entretanto, mesmo nesse contexto, é possível propor atividades que despertem o interesse dos alunos, motivando-os à aprendizagem. As propostas de produção textual precisam estar inseridas nesse grupo de atividades. Para isso, como já dito anteriormente, elas precisam considerar o contexto dos alunos, sua realidade e suas necessidades comunicativas. Por exemplo, não seria interessante solicitar para esses alunos, aqui em nossa região, a produção de um texto sobre os prejuízos que as chuvas causaram no Rio de Janeiro. Por não terem conhecimentos sobre essa realidade – mesmo com a divulgação das notícias em jornais – certamente, esses alunos encontrarão dificuldades para realização dessa produção. Diferentemente disto, caso peçamos aos alunos que produzam um texto sobre os efeitos da seca aqui no nordeste, provavelmente, as dificuldades serão apenas de ordem gráfica ou ortográfica, mas não quanto ao sentido, quanto ao “ter o que dizer”, como propõe Geraldi (1993).

Assim, as dificuldades enfrentadas em sala no trabalho com a escrita, muitas vezes, são provenientes de propostas de produção que não consideram as necessidades dos alunos e seu contexto socioeconômico e cultural.

De um modo geral, o discurso da docente deixa transparecer que a escola não tem discutido os problemas encontrados em sala de aula, no sentido de planejar



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTAMARIA-RIOGRANDE DOSUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

possíveis soluções ou estratégias que ajudem na resolução dos mesmos. Ela destaca o grande paradoxo que há entre as matrículas realizadas no início do ano e a frequência dos alunos nas salas de aula. Entretanto, apesar disso, a professora não deve esperar apenas por uma atitude da escola. Ela mesma pode começar a repensar as estratégias empregadas em sala de aula, rever sua prática pedagógica, rever propostas de atividades que são sugeridas para a turma, enfim, procurar refletir sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem, focalizando uma atenção especial para a questão da escrita, elemento fundamental neste processo.

Os problemas encontrados pela professora, como já enfatizamos, não condiz apenas com a realidade pesquisada, conforme tem demonstrado pesquisas realizadas por vários professores ou teóricos da área. Entretanto, isto não justifica a acomodação por parte de professores e escolas com esta realidade. Ambos, juntos, precisam repensar e apresentar propostas inovadoras, que realmente considerem as especificidades dos alunos, bem como seu contexto social e econômico, no sentido de obter melhores resultados na aprendizagem dos alunos.

Considerações finais

Das observações e análises realizadas, pudemos perceber a necessidade, por parte da professora pesquisada, de pensar e repensar sua prática em sala de aula, verificando o material que utiliza, os textos que entrega para os alunos, o modo como encaminha a avaliação das produções, a atitude dos estudantes durante as atividades e, principalmente, o destino dado aos textos produzidos pelos alunos.

Desse modo, dentro dos limites a que esta pesquisa se restringiu, esperamos que ela tenha colaborado para uma compreensão mais ampla do processo de ensino e aprendizagem da escrita. É fundamental que o professor tenha consciência da importância de se possibilitar uma prática de ensino baseada em uma concepção interacionista de ensino, uma vez que promove o desenvolvimento de um aluno crítico, capaz de ler e produzir ativamente. Além disso, espera-se que as análises e as reflexões apresentadas contribuam, no momento de elaboração das aulas, fazendo com que a



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTAMARIA-RIOGRANDEDOSUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

professora reflita sobre o que será ensinado, verificando as atividades sugeridas e a metodologia empregada.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Assumir nossa diversidade cultural. In: **Revista de Educação da AEC**, nº 98, ano 25, Brasília, jan/mar de 1996, p.42-50.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARROCO, S. M. M. S S; TULESKI, S. C. **VIGOTSKI**: O homem cultural e seus processos criativos. In: *Psicologia da Educação*, v. 24, p. 15-32, 2007

BEISIEGEL, Celso de Rui, (1974). **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira.

BRASIL, SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª. a 8ª. Série**. Brasília: SEF, 2000.

COSTA, A. C. M. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas. Disponível em: <http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/4_educacao_jovens_cp8.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2012.

FONSECA, M. C. F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos- Especificidades, desafios e contribuições**. Belo Horizonte:Autêntica, 2002.

FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade**. Ed. Paz e Terra, 23 Edição. Rio de Janeiro, 1996.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Org.) **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. vol 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.

SOARES, M. B. **Português: uma proposta para o letramento**. 3ª série. Ensino Fundamental. São Paulo: Moderna, 2003.