

O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA: fundamentos e reflexões

Francisca de Lourdes dos Santos Leal¹

Resumo

O presente artigo aborda alguns fundamentos e reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, visando subsidiar a melhoria desses dois importantes processos. Para tanto, o foco de discussão recai sobre a concepção de alfabetização, refletindo sobre as abordagens mais adequadas para o processo de ensinar e de aprender e apontando elementos teórico-metodológicos, que possam contribuir para uma melhor compreensão da questão estudada e para resignificação da prática pedagógica docente. As reflexões apresentadas no texto são decorrentes de pesquisa bibliográfica e de experiências docentes cotidianas vivenciadas em sala de aula.

Palavras-chave: Alfabetização. Ensino. Aprendizagem. Práticas Pedagógicas.

THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF WRITTEN LANGUAGE: grounds and reflections

Abstract

This article discusses some reasons and reflections on the process of teaching and learning of written language, to support the improvement of these two important processes. Thus, the focus of discussion falls on the design of literacy, reflecting on the approaches most appropriate for teaching and learning and highlighting theoretical and methodological elements, which can contribute to a better understanding of the issue and studied the practice for resignificação teaching faculty. The reflections presented in the text are derived from literature and experience daily experienced teachers in the classroom.

Keywords: Appenndieeship. Assessment. Pedagogic Practice.

Contextualização sobre o tema

As dificuldades que as crianças das classes populares enfrentam durante o processo de alfabetização têm sido exaustivamente discutidas e estão refletidas nas estatísticas que apontam elevados índices de repetência e evasão no início do processo de escolarização. Essas mesmas dificuldades, embora menos discutidas, também se manifestam quando se trata da alfabetização de jovens e adultos. Tais dificuldades são decorrentes de vários fatores, dentre os quais podemos destacar: a complexidade do processo de aquisição da escrita, a formação do professor, a metodologia adotada, dentre outras.

Estudos sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita realizados por Ferreiro e Teberosky (1985) e Soares (1997), manifestam uma nova forma de conceber a língua escrita que, por sua vez, produz mudanças na forma de conceber a aprendizagem e o ensino desse objeto. Esses estudos enfatizam o papel ativo do aprendiz na construção desse conhecimento ao mesmo tempo em que concebem a escrita como sistema de

Recebido em: Julho de 2008.

Aceito em: Dezembro de 2008.

¹Mestra em Educação. Professora Mestra do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFPI.

E-mail: franciscaleal@ig.com.br

representação, cujo domínio exige a aprendizagem de certas habilidades e convenções, tais como: conhecimento das letras disponíveis, a relação entre elas e os sons da fala, as suas regras de combinação, o seu traçado, direcionalidade da escrita etc.

Neste contexto, propomo-nos a abordar alguns fundamentos e reflexões sobre o processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita. Para tanto, apresentamos inicialmente uma contextualização sobre o tema proposto enfatizando as concepções de escrita e as diferentes formas de atuação do professor. Em seguida, procuramos discutir os fundamentos e reflexões do processo ensino-aprendizagem, centrando o foco de discussão na concepção de alfabetização e apontando elementos teórico-metodológicos que possam contribuir para a ressignificação da prática pedagógica docente e finalmente apresentamos as considerações finais.

O presente trabalho é decorrente de uma pesquisa bibliográfica que tem como objetivo abordar alguns fundamentos e reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem da língua escrita, que possam contribuir para uma melhor compreensão da questão estudada.

Alguns fundamentos e reflexões

Assistimos hoje a uma mudança profunda no conceito de alfabetização. O conceito atual de alfabetizado - que se opõe ao antigo conceito de saber rudimentos da leitura e da escrita - é mais amplo e refere-se à pessoa que sabe usar a leitura e a escrita nas variadas situações do cotidiano (fazer compras, pagamentos, tomar ônibus, ler e escrever cartas, dentre outras). Esse novo conceito de alfabetização, que incorpora o conceito de letramento, considera que para uma pessoa ser considerada alfabetizada precisa estar inserida nas práticas sociais de leitura e de escrita, visto que ela vive numa sociedade letrada.

Se analisarmos mais detalhadamente essa mudança, perceberemos que a ela corresponde uma mudança de concepção tanto em relação ao objeto escrita, quanto ao processo ensino-aprendizagem desse objeto e ao sujeito que aprende. Quando se concebia a alfabetização como a aprendizagem de rudimentos da leitura e da escrita, acreditava-se que bastava ensinar ao aluno as relações entre sons e letras, para que este pudesse combiná-los formando padrões silábicos e, posteriormente, palavras. Nessa concepção, havia uma forte ênfase no método e o ensino pautava-se na memorização.

A concepção atual de alfabetização aponta para a necessidade da prática escolar levar em conta os usos sociais da escrita, uma vez que o aluno interage cotidianamente com a escrita e, de certa forma, tem sua vida afetada por ela. Nessa nova concepção, dispensam-se as cartilhas e empregam-se como material pedagógico textos reais de diferentes tipos, a fim de que o aluno possa vivenciar os vários usos e funções da escrita. Isso requer uma mudança de postura do professor e implica uma nova visão do aluno.

As mudanças aqui apontadas são resultados de pesquisas desenvolvidas em vários países, cujos resultados estão disponíveis na literatura da área. Dentre esses estudos, destacamos os realizados por Vygotsky e Luria (1991) e Emília Ferreiro e seus colaboradores (1985). Vygotsky e Luria, concebendo a escrita como um produto cultural, uma prática social à qual o sujeito se integra as suas relações sociais, traçaram a pré-história da escrita. Analisando as produções das crianças, resultantes do ditado de uma série de frases pelo experimentador, caracterizaram dois modos de elaboração da escrita: pré-instrumental e instrumental. Segundo eles, o primeiro tipo de elaboração da criança é a imitação do formato da escrita do adulto através de rabiscos mecânicos que não mantêm nenhuma relação com o conteúdo a ser representado. Mais tarde a criança faz o registro e, portanto, não permite recordar o que foi escrito em forma de marcas topográficas, distribuindo

os rabiscos pelo papel de tal modo que a posição no papel faz lembrar o conteúdo das frases escritas.

Das marcas topográficas, a criança começa a se preocupar em produzir nos seus registros uma diferença entre as escritas, o que faz ora marcando o ritmo da frase (marcas pequenas para registrar palavras isoladas e frases curtas e traçados longos para frases longas), ora registrando quantidades, tamanhos e formas corretas. Esse fato marca o início de uma escrita elementar, pois o registro tem função instrumental. Buscando diferenças nas escritas, a criança produz representações próximas da pictográfica e num processo evolutivo passa à escrita simbólica.

Ferreiro e Teberosky (1985) estudando a psicogênese da língua escrita, consideram a escrita um objeto de conhecimentos que vai sendo construído de modo evolutivo pela criança. Elas ressaltam que a criança, em suas relações com a escrita, elabora ativa e espontaneamente hipóteses a respeito de como se escreve e testa suas hipóteses continuamente. Analisando produções das crianças, as pesquisadoras descrevem um processo que vai da ausência da relação entre a fala e escrita (período pré-silábico) à fonetização da escrita (período silábico, silábico-alfabético e alfabético).

Explorando a escrita, a criança constrói a hipótese silábica (a cada sílaba corresponde a uma letra), cujas contradições a levam à hipótese alfabética (a escrita deve fazer registro de fonemas da língua oral). Ao chegar a essa descoberta, a criança chega ao último passo para a compreensão do sistema de escrita alfabético. A partir deste momento, ela se deparará com dificuldades que dizem respeito à ortografia.

A identificação dos níveis de evolução dos alunos em relação à aprendizagem da língua escrita, possibilita aos alfabetizadores desenvolverem o processo de alfabetização sabendo o que os alunos pensam sobre a leitura e a escrita, qual a função da escrita para eles, o que conseguem ler e escrever. Esse conhecimento permite que os alfabetizadores selecionem informações necessárias para ajudar os alfabetizados no processo de aprendizagem.

Nesse estudo citado as pesquisadoras focalizam um sujeito que age de forma ativa sobre esse objeto de conhecimento (a escrita). Embora as pesquisas iniciais tenham sido feitas com crianças, posteriormente elas investigaram adultos e encontraram resultados similares. Talvez por isso seus estudos venham fundamentando propostas pedagógicas na área de alfabetização, tanto de crianças quanto de jovens e adultos. Estes estudos apresentam proposições importantes para os alfabetizadores e podem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas pedagógicas alfabetizadoras e nos obrigam a rever as concepções de ensino e aprendizagem da língua escrita até então dominantes na escola e colocam desafios aos educadores no campo da alfabetização.

Em se tratando da alfabetização de jovens e adultos esses desafios dizem respeito, sobretudo, ao novo modo de alfabetizar, pois nesse novo quadro teórico, a alfabetização precisa garantir aos alfabetizados um aprendizado que vá além do simples juntar letras. Concomitante com a aprendizagem da escrita, eles precisam desenvolver "novas habilidades cognitivas de compreensão, elaboração e controle da própria atividade; precisam também criar novas motivações para transformarem a si mesmos e o meio onde vivem" (RIBEIRO, 1997, p. 37).

Essa concepção nos obriga a rever e discutir o papel do professor, do aluno, da metodologia e as relações entre ensinar e aprender. O aluno é concebido como um sujeito ativo que constrói o conhecimento interagindo com o objeto de conhecimento e tendo o professor como mediador e colaborador.

Quando nos propomos refletir sobre essas questões, devemos recorrer às postulações de Vygotsky, destacando as possíveis contribuições na área da educação, pois, como propõe Oliveira (1995), as idéias desse teórico podem servir como referencial teórico para fundamentar uma concepção sobre a prática pedagógica e sobre a atuação docente.

Uma das idéias básicas de Vygotsky que tem especial relevância para a reflexão na área da educação é a defesa de que o desenvolvimento psicológico deve ser olhado prospectivamente, a fim de que se possa captar as capacidades/habilidades embrionárias. Para explicitar essa idéia, Vygotsky desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal², caracterizado como o domínio psicológico de constante transformação. Transpondo a atuação docente, podemos extrair dessa formulação a idéia de que o professor interfere na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam de forma espontânea.

Igualmente relevante para a educação, é a concepção de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado. Segundo o autor esses processos são indissociáveis e o aprendizado impulsiona o desenvolvimento. Essa postulação atribui à escola a função de promover o desenvolvimento psicológico dos indivíduos que vivem nas sociedades letradas.

Aliada a esta idéia, está a postulação de Vygotsky de que as outras pessoas do grupo social têm uma importante atuação no processo de desenvolvimento do indivíduo, visto que este não tem recursos para percorrer sozinho o caminho do desenvolvimento nem o simples contato com o objeto de conhecimento garante a aprendizagem. Isso nos leva a perceber que, na escola, a intervenção do professor assume um lugar de destaque no processo de desenvolvimento dos alunos. Usando procedimentos próprios da escola (demonstração, instruções, fornecimento de pistas etc) o professor atua na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando neles avanços.

Convém ressaltar que esse teórico atribui enorme importância à dimensão social histórica do funcionamento psicológico e a interação social na construção do ser humano. Segundo ele, a trajetória do desenvolvimento dá-se de fora para dentro por meio da internalização de processos interpsicológicos.

O referencial teórico Vygotskiano aponta-nos para a escola como novo lugar, isto é, como um espaço que deve privilegiar a interação social entre seus membros, tornando-os mediadores da cultura.

Sobre esse espaço de aprendizagem - a escola - e as interações que ali se estabelecem, Bock, Furtado e Teixeira assim se manifestam:

[...] alunos e professores devem ser considerados parceiros nesta tarefa social. O aluno jamais poderá ser visto como alguém que não aprende, possuidor de algo interno que lhe dificulta a aprendizagem. O desafio está colocado. Todos são responsáveis no processo. Não há aprendizagem que não gere desenvolvimento; não há desenvolvimento que prescindia da aprendizagem. Aprender é estar com o outro, que é mediador da cultura. Qualquer dificuldade neste processo deverá ser analisada como uma responsabilidade de todos os envolvidos. O professor torna-se figura fundamental; o colega de classe, um parceiro importante; o planejamento das atividades torna-se tarefa essencial e a escola, o lugar de construção humana. (1999, p. 126).

² Segundo Vygotsky (1991) zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

Em relação a perspectiva desses autores sobre o espaço de aprendizagem, convém analisarmos o que pensa Vygotsky sobre os processos aquisição da língua escrita. Para ele, a escrita é um sistema simbólico que cumpre o papel de mediador na relação entre sujeito e objeto de conhecimento. A aprendizagem desse objeto cultural tão complexo - a escrita - não ocorre espontaneamente, ela depende de processos deliberados de ensino. Em outras palavras, a intervenção pedagógica intencional tem uma importância fundamental para que ocorra a aprendizagem da escrita. A mediação de outros indivíduos é essencial para a aprendizagem desse sistema.

Vários autores, apoiados no referencial teórico até aqui indicado, discutem o processo ensino-aprendizagem da língua escrita, focalizando as possibilidades da ação docente. Um desses autores é Soares que nos mostra que:

Assim, o princípio que regia o ensino da escrita o de que se devia conduzir a criança progressivamente pelo caminho de sucessivas correspondências entre o oral e o escrito (quer partindo de elementos menores, como nos chamados métodos sintéticos, quer partindo de unidades maiores, como nos chamados métodos analíticos) são substituídos por princípios radicalmente diferentes: a criança aprende escrever agindo e interagindo com a língua escrita, experimentando escrever, ousando escrever, fazendo uso de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, levantando e testando hipóteses sobre as correspondências entre o oral e o escrito, independentemente de uma seqüência e progressão dessas correspondências que até então eram impostas a ela, com controle do que ela podia escrever, porque só podia escrever depois de já ter aprendido. (1997, p.61).

A mesma autora destaca também as alterações no significado das dificuldades enfrentadas pela criança no processo de aquisição da escrita. Antes considerados erros que precisavam ser corrigidos e para os quais se utilizavam recursos como exercícios de repetição e cópias, na nova concepção, as dificuldades das crianças são consideradas "erros" construtivos que por serem reveladores das hipóteses com as quais ela está atuando constituem-se elementos fundamentais para a orientação do trabalho do professor.

Nessa mesma linha de raciocínio, Fuck (1993), delinea duas concepções de aprendizagem, a partir de diferentes visões do educando. A primeira é a que concebe o educando como agente passivo, isto é, apenas recebe e acumula informações transmitidas pelo educador, detentor do saber. A aprendizagem, nesse caso, reduz-se a memorização e reprodução mecânica desses conhecimentos. A segunda visão, ao contrário da primeira, concebe o educando como agente ativo que constrói seu próprio conhecimento e o educador como aquele que orienta o trabalho do educando, criando situações que possibilitem as descobertas.

Vale registrar que associadas a essas concepções de aprendizagem estão as concepções sobre a língua escrita, podendo se destacar uma que a considera como transcrição da fala, cuja aprendizagem limita-se ao treino de habilidades perceptomotoras e outra, que a compreende como representação da língua oral e, por isso, um objeto complexo, cujo domínio requer um período de longa duração.

Cabe discutir quais as possibilidades da ação docente na orientação desse processo. Essa discussão remete-nos a uma reflexão sobre os usos da escrita no contexto escolar. É comum, na educação infantil, o predomínio de atividades controladoras de escrita que constituem as redações escolares, cujo objetivo é apenas redigir, demonstrar que criança sabe ortografar, construir frases e preencher esquemas. Nesses exercícios a criança repete, escreve palavras e frases já conhecidas.

Em oposição a esse uso da escrita, as concepções psicogenéticas e psicolinguísticas sobre a aquisição da escrita recomendam a atividade da escrita

espontânea, em que a criança ousa escrever, formular e testar hipóteses, experimentar soluções para as grafias de que necessita, pois se acredita que escrevendo espontaneamente ela aprenderá escrever. Essas atividades resultarão em produção de textos, isto é, o estabelecimento de interlocução com um leitor, contrapondo-se, portanto, à redação escolar.

A essas duas concepções de uso da língua escrita correspondem a diferentes ações e atitudes do professor. Aqui assumimos uma posição favorável à segunda concepção de uso da escrita no contexto escolar, aquela em que:

[...] a língua, tanto a oral como a escrita, é reconhecida como enunciação, como discurso, isto é, como forma de interlocução, em que quem fala ou escreve é um sujeito que, em determinado contexto social e histórico, em determinada situação programática, interage com um interlocutor, também ele um sujeito, e o faz levado por um objetivo, um desejo, uma necessidade de interação [...]. (SOARES, 1997, p. 67-68).

À escola cabe, através do ensino da língua materna, aperfeiçoar as habilidades orais já adquiridas pelos alunos, possibilitar a aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento das habilidades textuais. Por não se tratar de uma aprendizagem espontânea, ela requer uma orientação pedagógica que, por sua vez, exige do professor conhecimentos acerca do processo de aprendizagem e da língua escrita.

Em relação ao desenvolvimento das habilidades de produzir textos escritos, coloca-se igualmente para o professor o desafio de agir sobre o texto do aluno, de modo que este possa apropriar-se do escrever como busca de interlocução, mas, também aprender as convenções que regem a construção de textos nos diferentes gêneros de escrita.

Segundo Soares (1997) as atividades de escrita espontânea possibilitarão ao aluno tanto a aquisição do sistema de escrita como o desenvolvimento das habilidades textuais, pois escrevendo espontaneamente o aluno estará atuando com e sobre a língua escrita, apropriando-se das normas, regras e convenções da escrita e ao mesmo tempo, utilizando o sistema da escrita para produzir textos.

Conforme a autora citada, a ação pedagógica nos dois casos deve-se dar através da análise dos textos produzidos pelas crianças, tanto para identificar em que estágio do processo de apropriação do sistema de escrita a criança se encontra; interpretar hipóteses com as quais está operando; decidir que aspectos devem ser trabalhados e propor exercícios que conduzam à aprendizagem de escrita ortográfica e gramatical; como para identificar os problemas e dificuldades enfrentados pelos alunos na produção do texto e propor atividades que conduzam o aluno à apropriação das normas que regem o texto escrito, nos diferentes gêneros.

Quando se discute o papel da intervenção pedagógica nesse processo, muitos estudos Cagliari (1996), Kaufman e Rodriguez (1995), Soares (1997), enfatizam a necessidade de se trabalhar com o texto, por ser este a unidade de sentido da língua. Não podemos pensar a escrita desvinculada da leitura, razão pela qual o trabalho pedagógico envolve simultaneamente a leitura e a produção de textos. Lendo e produzindo textos, o aluno irá se apropriando do sistema de escrita e das habilidades textuais.

Evidentemente, essa aprendizagem ocorrerá com a orientação do professor. Como pode o professor orientar esse processo? Como foi dito anteriormente, uma condição necessária para que ocorra uma ação pedagógica efetiva e produtiva é que o professor tenha conhecimento do tema, fundamentação teórica sobre a organização do trabalho pedagógico, pois assim ele agirá de forma consciente na sala de aula.

É comum entre os estudiosos, embasados por uma nova concepção de aprendizagem da língua escrita, a crença de que o sujeito aprende agindo e interagindo com a língua escrita, pois manipulando a língua o aluno busca compreender o sistema, por isso defende a necessidade e a importância da exposição do aprendiz à escrita, recomendando que a escola trabalhe com a diversidade textual. Dessa forma Kaufman e Rodriguez (1995, p.13) apresentam uma tipologia dos textos, sugerindo as seguintes classificações:

- 1 - Textos literários: conto, novela, obra teatral, poema;
- 2 - Textos jornalísticos: notícia, artigo de opinião, reportagem, entrevista;
- 3- Textos de informação científica: definição, nota de enciclopédia, biografia, relato histórico;
- 4 - Textos instrucionais: receita, instrutivo;
- 5 - Textos epistolares: carta, solicitação;
- 6 - Textos humorísticos: história em quadrinho;
- 7 - Textos publicitário: aviso, folheto, cartaz.

A leitura desses diferentes tipos de texto, acompanhada da devida análise para identificar os recursos lingüísticos de cada texto, tais como: estruturas, marcas lingüística, compreensão e significado de palavras, instrumentalizará o aprendiz para a produção de textos, pois os alunos tendem a reproduzir os modelos a que são expostos quando produzem seus textos.

Considerando o caráter político do processo pedagógico, devemos recorrer as idéias defendidas por Freire no processo de Educação de Jovens e Adultos, pois essas idéias permitem-nos compreender que no processo de formação e transformação do conhecimento, o papel da educação é sobretudo o desenvolvimento de consciência.

No desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, o teórico citado destaca a importância dos educadores possibilitarem aos alunos tanto a discussão dos conteúdos quanto a análise da realidade para que estes possam a partir do seu saber espontâneo, construir um saber mais elaborado, e, ainda, propõe que os temas condutores desse processo sejam discutidos a partir de princípio da dialogicidade, para que os alunos possam fazer uma leitura mais crítica e consciente da realidade.

O referido teórico destaca a importância do educador, enquanto ser social e político, em participar do processo de transformação da sociedade. Enfatiza ainda, a necessidade de compreendermos que a estagnação e a imobilidade não geram progresso. A esse respeito assim se manifesta: "[...] ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte." (FREIRE, 1998, p.79).

Essas mudanças na concepção de aprendizagem geram mudanças também na concepção da escrita e sem dúvida, geram mudanças nas ações do professor na condução do processo de alfabetização. Sabemos que ao chegar à escola o aluno já domina a língua oral e já tem representações sobre o que ler e escrever, pois por viver num mundo letrado ele já interage com diferentes gêneros de textos escritos, veiculados por diferentes portadores, convive com pessoas que lêem e escrevem, já é um sujeito letrado. Nesse processo falta aperfeiçoar as habilidades já adquiridas pelo aluno, ou seja, seus conhecimentos prévios. Desse modo, a orientação pedagógica do professor é fundamental.

Considerações finais

Acreditamos, portanto, que a ausência de uma prática pedagógica mais consistente e consciente reflete-se na aprendizagem da língua escrita por parte do educando, pois, privado de uma interação efetiva com a escrita (objeto de conhecimento), ele não irá se apropriar plenamente da língua escrita, com suas regras e convenções, nem desenvolver habilidades que lhe permitam usar a escrita para a comunicação e interação. Desse modo, ele terá o exercício de sua cidadania limitado.

Nesse sentido, as idéias discutidas neste estudo revelam preocupação quanto ao problema do analfabetismo. De acordo com a fundamentação teórica apresentada as causas do analfabetismo podem ser atribuídas também a fatores pedagógicos. Analisando as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, os teóricos estudados apontam para a necessidade de mudanças no contexto escolar no sentido de oferecer uma educação de qualidade. Desse modo apresentam sugestões para a formação e a prática pedagógica de educadores e alfabetizadores que possibilita desenvolverem o processo ensino-aprendizagem, oferecendo aos jovens e adultos condições de se apropriar dos conhecimentos que lhes foram negados ao longo da vida.

Assim, as idéias abordadas por esses teóricos rejeitam a concepção de alfabetização como ato mecânico, ou seja, uma simples memorização de sílabas, palavras e frases de forma descontextualizada, pois concebem a alfabetização como uma atividade de criação e recriação.

Portanto, entendemos que a prática pedagógica eficiente e comprometida com os reais interesses dos alfabetizandos exige reflexão, organização e sistematização, ou seja, é necessário que haja planejamento das atividades pedagógicas. Pretende-se com esse trabalho oferecer subsídios para o planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo ensino-aprendizagem dos docentes, de modo que eles possam definir claramente como o processo será desenvolvido, quais os procedimentos metodológicos adotados e a modalidade de avaliação utilizada, pois o planejamento constitui uma relação entre teoria/prática, entre a ação/ reflexão, no sentido de organizar as ações pedagógicas e os conteúdos, visando uma educação transformadora e de qualidade.

Referências

BOCK, A. M. B. FURTADO, Odair; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Educação de Jovens e Adultos**. Experiência no MOVA SP. Elaborado por Moacir GADOTTI. Brasília: Instituto Paulo Freire, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado. Ministério da Educação. **Educação de Jovens e Adultos**. Parâmetros de Ação, 1999.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização de Adultos**. São Paulo: Scipione, 1996.

DURANTE, M. **Alfabetização de Adultos: Leitura e Produção de Textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, série Ecumenismo e Humanismo, 1974.

FUCK, I. T. **Alfabetização de adultos**: relato de uma experiência construtivista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

KAUFMAN, A. M.; RODRIGUEZ. **Escola, leitura e produção de texto**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LEAL, T.F. **Ler para viver**: alfabetização de jovens e adultos em discussão. Teresina, 1996.

MOURA, T.M. de M. **A Prática Pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky, Maceió: [s. L.], 1999.

OLIVEIRA, M. Kohl de. **Vygotsky**: Aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

RIBEIRO, V. M. M. (Coord.). **Educação de jovens e adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental. São Paulo: Ação Educativa; Brasília MEC, 1997.

SOARES. M. **Letramento**: Um tema em três gêneros. Autêntica, 1998.

_____. **Linguagem e escola**: uma perspectiva. São Paulo: Ática, 1997.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. L.S.; Luria, A.R.; Leontiev, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1991.