

<sup>1</sup> Professora Emérita da Universidade Federal de Alagoas. Vinculada ao Mestrado em Educação Brasileira. Líder do Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos da mesma universidade. Doutora em Educação pela PUC-SP. Realizando estágio pós-doutoral na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto – Portugal. E-mails: *tmmm09@hotmail.com* ou *tania@cedu.ufal.br* ou *tmmm@fapeal.br*

Correspondência:  
Rua Empresário Carlos da Silva Noqueira, 916  
Ed. Venanzi, 503  
Jatiúca - Maceio – AL  
Cep: 57036-540

# CONTRIBUIÇÕES DE IDÉIAS DE PAULO FREIRE E VYGOTSKY À ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

## CONTRIBUTIONS OF THE IDEAS OF PAULO FREIRE E VYGOTSKY TO LITERACY FOR YOUNG PEOPLE AND ADULTS

Tania Maria de Melo Moura<sup>1</sup>

### Resumo

Este texto é um recorte de estudos em torno das produções teóricas de e sobre Freire e Vygotsky, buscando identificar nas suas idéias explicação para as propostas e práticas de alfabetização anunciadas como fundamentadas nos referidos teóricos. Para nortear os estudos foram definidas três categorias de análise: concepção de alfabetização e o seu processo de desenvolvimento; concepção e caracterização dos alfabetizandos e; concepção e caracterização dos alfabetizadores e a definição do seu papel. A partir dessas categorias, foi possível identificar pontos de aproximações fundamentais à reflexão e a formulação de novas proposições para a educação e alfabetização de jovens e adultos.

### Abstract

This paper is a result of studies on the theoretical productions of and about Freire and Vygotsky, seeking to identify in their ideas, explanation for the proposals and practices of literacy which are supposedly based on the those theories. To guide the studies, three analysis categories were defined: concepts of literacy and its process of development, concepts and characterization of the individuals involved in the literacy process, and concepts and characterization of the literacy teachers and the definition of their role. Considering these categories, it was possible to identify points of connection between them, based on the reflection and formulation of new political and pedagogical proposals for literacy and education of young people and adults.

Artigo recebido em:  
27/03/2007  
Aprovado em:  
30/10/2007

## Palavras-chave

Freire; Vygotsky; Alfabetização de jovens e adultos.

## Keywords

Freire; Vygotsky; Literacy for young people and adults.

A caminhada da autora por quase duas décadas como professora, pesquisadora e coordenadora de projetos de extensão na área de Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos, identificou propostas e práticas de alfabetização anunciadas como fundamentadas em Freire e Vygotsky<sup>1</sup>. Essa identificação desencadeou a necessidade de uma busca epistemológica nos estudos dos e sobre os teóricos citados, objetivando entender o núcleo das idéias possibilitadoras de embasamento dessas propostas e práticas e as contribuições que elas poderiam oferecer no próprio repensar dessas práticas. Diante da amplitude das produções e da impotência em dar conta da complexidade de idéias tão vastas, foram definidas três categorias de análise: concepção de alfabetização e o seu processo de desenvolvimento; concepção e caracterização dos alfabetizandos, a concepção e caracterização dos alfabetizadores e a definição do seu papel. A partir da análise dessas categorias foram identificados pontos de distanciamentos e de aproximações entre ambos, encontrando-se aspectos da teoria e da prática que se articulam e se completam de forma a influenciar profundamente o pensamento e a prática dos educadores de jovens e adultos.

## Preocupações e inquietações comuns em relação à exclusão social e ao analfabetismo

Freire e Vygotsky foram engajados com o seu mundo, o seu tempo e a sua realidade. Preocupavam-se com os problemas que afetavam a

população: a fome, a miséria, as injustiças, a opressão, e dentre todas estas formas de exclusão social, o analfabetismo. Consideram o analfabetismo como uma forma de “castração” dos sujeitos (Freire) e uma “interrupção no processo de desenvolvimento” (Vygotsky), constituindo-se como resultado de uma sociedade desigual e injusta. Buscam a gênese histórica do analfabetismo e as suas conseqüências na vida dos sujeitos, procurando de forma contundente analisar as causas político-pedagógicas para o fracasso escolar das crianças, traduzido na repetência, na exclusão, e na expulsão precoce, que resulta no analfabetismo adulto.

Ambos acreditam que as causas do analfabetismo não se relacionam tão-somente a problemas de ordem política, econômica e social, mas também a fatores pedagógicos. Nesse sentido, desnudam as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, criticando a forma como as escolas e os professores concebem a alfabetização: ato mecânico de aquisição de um código alfabético, a forma como concebem e ensinam a linguagem escrita e a forma como tratam os alunos, como planejam, desenvolvem e utilizam os métodos, técnicas e recursos didáticos e, principalmente, a sistemática de avaliação que utilizam, o tratamento que dão à questão dos erros e a excessiva preocupação que têm com as questões relacionadas às “competências e desempenhos”, aos pré-requisitos e à “maturidade”, traduzidas como formas de “prontidão” para a aprendizagem. Essas escolas prestam um desserviço às classes populares, possuindo uma grande responsabilidade pelos altos índices de evasão, expulsão e deserção das crianças, trazendo como conseqüência os elevados números de analfabetismo entre os jovens e adultos.

A inquietação pedagógica de Freire com os problemas de aprendizagem apresentados pelas crianças, filhas e filhos de pais analfabetos, levando-o a implantar no SESI um programa de educação para adultos; as preocupações com o desrespeito da escola pelas diversidades culturais dos alunos e pelos seus diferentes dialetos; a inquietação pela desconsideração que se tem em relação aos conhecimentos dos adultos trabalhadores - sua cultura e suas experiências de vida - e com as humilhações e opressão a que se submetem os sujeitos que não conseguem se apoderar da linguagem escrita são as mesmas preocupações e inquietações traduzidas por Vygotsky, em época e contexto diferentes.

Ele, também, se depara com uma população em estado alarmante de analfabetismo. São homens potencialmente sujeitos inteligentes, mas por não terem tido acesso a formas institucionalizadas de educação e por terem vivido num meio sociocultural atrasado, apresentavam níveis de comportamentos naturais, semelhantes a homens primitivos. Critica a sociedade russa anterior à revolução por deixar sua população analfabeta e inculta e lamenta a sua situação em relação à ausência da escolarização na vida dos trabalhadores, fruto de condições socioeconômicas e políticas mais gerais.

Desta forma, Freire e Vygotsky mesmo vivendo e produzindo em épocas diferentes e realidades diversas, dividem preocupações semelhantes sobre os problemas cruciais dos dois continentes, em particular o analfabetismo e as suas conseqüências funestas na vida de grande parte da população. Essas preocupações e inquietações comuns aos dois estão aliadas à coerência que sempre tiveram em estabelecer a vinculação entre a teoria e a prática, entre a pesquisa e o ensino, entre ação e reflexão e a rejeição a toda e qualquer postura idealista, mecanicista e voluntarista, e, principalmente a toda forma de conhecimento que traduza uma visão fatalista e/ou messiânica de ver o mundo, a educação e, conseqüentemente, a alfabetização. Todas essas maneiras de ver fizeram com que em momentos de suas trajetórias profissionais<sup>2</sup> eles dirigissem seus olhares e seus esforços teóricos para: a investigação dos problemas ligados às conseqüências do analfabetismo sobre as formas de comportamento dos trabalhadores (Vygotsky); e a formulação e desenvolvimento de uma proposta teórico-metodológica que alfabetizou centenas de adultos espalhados pelo Brasil (Freire).

Portanto, a partir da avaliação crítica que faz sobre as escolas e as práticas pedagógicas desenvolvidas, defendem a necessidade de mudanças profundas nas escolas, considerando a importância que desempenham no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos. Dirigem à escola um olhar “prospectivo” e apontam para a necessidade de uma escola diferente, uma escola de qualidade: uma escola que eduque para a libertação (Freire) e uma escola que possibilite o bom ensino (Vygotsky). Ambas devem se aproximar das necessidades e interesses da população, oferecendo uma educação que possibilite formas de relações sociais mais humanas e justas.

## Concepção de alfabetização e seu processo de desenvolvimento

Freire e Vygotsky entendem que a alfabetização não é um ato de memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial - coisas prontas ou semimortas - mas uma atividade de criação e recriação. Nesse sentido concebem a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador, tendo como objeto central de estudo a linguagem.

Os dois atribuem à linguagem um estatuto fundamental, um papel preponderante no processo de alfabetização e na vida dos sujeitos. Dão uma atenção nodal à linguagem verbal - à palavra. Vygotsky toma a palavra como a categoria central de seus estudos e pesquisas. Considera a palavra como o signo por excelência, responsável pelo desenvolvimento cultural dos sujeitos. A palavra é o signo cultural de mediação fundamental, responsável pela transformação das funções naturais de inteligência do sujeito para as funções superiores ou cultural.

Para Freire a palavra como núcleo fundamental do diálogo entre os homens implica duas dimensões: ação e reflexão, o que as unifica na práxis. A palavra, para ele, é a mediadora do homem com o mundo. Vai mais além ao afirmar que a palavra verdadeira tem a função de transformar o mundo.

Trazem para suas reflexões e produções a linguagem escrita. Apontam a linguagem escrita como um instrumento fundamental de comunicação e desenvolvimento da memória. A partir da importância que atribuem à linguagem escrita no processo de alfabetização, vêem a sua e “apropriação” e “internalização” não como o ponto final de chegada no processo de alfabetização, mas como a possibilidade de abertura para o caminhar na direção dos outros conhecimentos, como um instrumento mediatizador de sujeitos cognoscentes, além de ser o mediatizador das relações dos sujeitos com o mundo.

Para ambos, a leitura e a escrita ao serem “interpretadas”, “construídas” e “internalizadas” pelos sujeitos não só se consolidam como um ato cognoscente, mas também engendram outros processos cognoscentes e interventivos. Mostram que a “apropriação” da linguagem escrita é o

resultado da relação entre o desenvolvimento da linguagem verbal, do pensamento e da representação da realidade. Vygotsky defende que essa representação se faz a princípio em forma de “rascunho mental”, através do pensamento, da linguagem interior, para chegar através do processo de ensino-aprendizado à produção da linguagem enquanto um sistema de comunicação real. Nesse sentido, a linguagem escrita é considerada por todos como um sistema complexo de ser adquirido, aprendido e apreendido. Exige esforço, disciplina, atitudes reflexivas e interventivas, ação ativa e criadora e, portanto, inteligente.

O lugar, a seriedade, o cuidado que esses teóricos destinam à escrita no processo de ensino-aprendizado demonstram tanto respeito pelas diferentes formas de linguagem dos sujeitos, que enfatizam a “aquisição” e “apropriação” das formas “cultas” sem, no entanto, ferir os diferentes dialetos próprios de cada grupo. Tudo isso representa uma importante contribuição à alfabetização de adultos, considerada e tratada, historicamente, como um processo simples e fácil, cujos sujeitos são meros depositários de informações que devem ser levados à aquisição de um sistema de códigos representativos da linguagem oral.

## Concepção e caracterização dos alfabetizandos

A concepção de alfabetização como ato de conhecimento e um ato criativo leva Freire e Vygotsky a caracterizarem os sujeitos envolvidos nesse processo como sujeitos cognoscentes e ativos que caminham em busca do conhecimento através das relações pedagógicas, que são relações socioculturais. Logo, ambos consideram os alfabetizandos como sujeitos cognoscentes: são sujeitos que têm capacidade de pensar, de criar, de produzir, de reconstruir e construir novos conhecimentos.

Apontam as influências socioculturais sobre as capacidades cognitivas dos sujeitos. Tomam como elemento de reflexão para analisar a capacidade que os sujeitos têm de aprender e se desenvolver, a sua capacidade de trabalho, as suas relações de produção, a capacidade que possuem de a partir dessas relações culturais transformarem a natureza em cultura.

Freire defende que a criatividade e as finalidades que se acham nas relações entre os seres humanos e o mundo implicam que estas relações se dão num espaço que não é apenas físico, mas histórico e cultural. Vygotsky diz que o desenvolvimento das funções superiores ou da inteligência cultural do homem não é tão-somente uma evolução fisiológica e biológica, mas histórica e cultural.

A argumentação que ambos utilizam para explicar a intervenção do homem sobre a natureza e, conseqüentemente, a sua transformação fundamenta-se na categoria do trabalho utilizada por Marx. Freire explica através da transformação dos diferentes níveis de consciência política, Vygotsky pelo desenvolvimento cultural da inteligência, resultado da transformação das funções naturais de inteligência do sujeito em funções superiores - culturais. Essa forma dos dois entenderem o homem como ser portador e produtor de cultura, como um ser de relações socioculturais possibilitadas pelo trabalho, pela ação, o que significa práxis, leva-os a conceberem o adulto analfabeto como um sujeito inteligente, capaz, dotado de experiências que necessitam de uma intervenção de instituições culturais que os possibilitem desenvolver suas potencialidades latentes.

Para Freire, através das relações dialógicas ocorridas na escola, haverá a possibilidade de o sujeito sair do estágio de transição de consciência ingênua para o estabelecimento da consciência crítica sobre si e sobre a realidade, de forma a realizar intervenções nessa realidade; no caso de Vygotsky, a intervenção da instituição cultural deve se dar através de um ensino-aprendizado que se encaminhe na direção de possibilitar o desenvolvimento das “zonas de desenvolvimento proximal” que engendre no sujeito formas culturais de inteligência.

## **Concepção e caracterização dos alfabetizadores e definição do seu papel**

Ao defenderem uma educação comprometida pedagógica e politicamente com as classes populares, através de uma “prática pedagógica libertadora” (Freire) e de um “bom ensino” (Vygotsky), trazem para o centro da

discussão a atuação do professor. O professor competente, um “agente político” (Freire) ou um “mediador” (Vygotsky). Para que possa desenvolver um ensino-aprendizado que possibilite a “apropriação” e a “internalização” da linguagem escrita, necessita de uma formação permanente, que lhe possibilite saberes e competências necessárias ao planejamento e desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade. Uma prática que possibilite a utilização de recursos pedagógicos os mais diversificados: “os instrumentos psicológicos” (Vygotsky) e as “codificações” e “descodificações” (Freire)<sup>3</sup>. Esses procedimentos devem ser conduzidos, segundo Freire e Vygotsky, através de um diálogo permanente e através da utilização de procedimentos de ensino que propiciem a interação individual e grupal dos alfabetizandos. Ao valorizarem o ensino, consideram o professor como um sujeito cognoscente que, ao tempo em que ensina, também, aprende.

Ambos põem o professor diante de uma nova postura em relação ao alfabetizando: entender a sua gênese histórico-cultural, o seu processo de desenvolvimento da inteligência e o papel do ensino-aprendizado no desenvolvimento dessa inteligência. Ambos defendem a importância do professor e da escola no processo de aprendizado e desenvolvimento intelectual e cultural dos sujeitos. Portanto, uma formulação teórica para a alfabetização deve buscar nos dois o olhar “prospectivo” sobre a escola, o papel que ela exerce no desenvolvimento intelectual e cultural dos sujeitos adultos, enquanto instituição responsável pela socialização do saber universalmente construído pela e para a humanidade.

## **Contribuições pontuais dos dois teóricos como pistas à reflexão dos alfabetizadores**

A identificação das idéias dos dois teóricos que podem ser consideradas como contribuições à explicitação das categorias analisadas resultam, simultaneamente, em contribuições aos alfabetizadores e educadores de pessoas jovens e adultas no sentido de rever os seus processos de formação e avaliar às propostas e práticas que vêm desenvolvendo.

Entende-se que esse caminho deve se iniciar pela clareza em torno da concepção do que sejam “alfabetizandos” e “alfabetizadores” e “sociedade”, tal qual é explicitado por Freire e Vygotsky. Desta forma, as propostas e práticas de alfabetização devem ter clara a definição dos sujeitos como originários de uma cultura e produtores de novas culturas e, como tal, capazes de um processo de transformação da consciência. As propostas e práticas devem estar respaldadas em Vygotsky para demarcar a concepção de alfabetização de adultos e o seu campo e objeto de estudo.

Nos dois encontram-se elementos de contribuição para o planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo ensino-aprendizado pelo docente, de maneira que se defina claramente como o processo deve ser desenvolvido, as relações que serão estabelecidas, os procedimentos metodológicos e as formas de avaliação que serão utilizados.

Em ambos é possível identificar, de forma explícita ou implícita, a defesa da necessidade do planejamento das atividades pedagógicas e de alguns princípios didático-pedagógicos, que implicam a definição de certos conteúdos, como resultado do próprio desenvolvimento do pensamento dos sujeitos. Em ambos pode ser buscadas contribuições para a definição e seleção de procedimentos metodológicos, de formas mais competentes e comprometidas de trabalhar e de socializar os conhecimentos exigidos pelo processo de alfabetização.

A ênfase na utilização desses procedimentos metodológicos requer a ajuda de Freire e Vygotsky quando defendem o diálogo como princípio norteador das práticas. Através da relação dialógica os alfabetizadores e alfabetizandos interagem, conhecem-se, trocam suas impressões e experiências, reconhecem-se trabalhadores que, mesmo tendo objetivos e instrumentos de trabalho diferentes, têm em comum o de serem sujeitos cognoscentes e aprendizes, serem sujeitos em ação permanente, em movimento, em práxis, por ser ação reflexiva e criativa. Nesse sentido, é preciso que o alfabetizador conheça a gênese e os interesses dos alfabetizandos, os seus motivos e as suas necessidades de alfabetização.

Considerando que a alfabetização, mais do que qualquer outra prática pedagógica necessita de um acompanhamento sistemático, é possível buscar em Vygotsky e Freire os subsídios para o desenvolvimento de um novo comportamento em relação à avaliação, já que possibilitam elementos de apoio para se definir o processo de avaliação como dinâmico

e permanente. Nesse corpo de subsídios oferecidos pelos dois, encontram-se os elementos necessários a uma nova proposição em relação à formação dos alfabetizadores.

Essas reflexões sintetizam o entendimento de que os subsídios dessas teorias associados às experiências de práticas pedagógicas podem instrumentalizar os educadores de forma compreensiva, crítica e rigorosa na direção de dar um salto qualitativamente significativo, na busca de uma formulação organicamente voltada para a formação de adultos leitores e escritores críticos e criativos.

## Referências

CASTORINA, J. A. O Debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para a sua avaliação. In: CASTORINA, J. A. et al.

**Piaget -Vygotsky:** Novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1995, p. 9-50.

DUARTE, N. **O Ensino de Matemática na Educação de Adultos.** São Paulo: Cortez Editora, Autores Associados, 1986.

FREIRE, P. **Educação Como Prática de Liberdade,** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

\_\_\_\_\_. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. **Conscientização:** teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. A Importância do Ato de Ler. In: **A Importância do Ato de Ler.** Paulo Freire. 5 ed. São Paulo: Autores Associados, 1983b - (Coleção polêmica do nosso tempo) p. 11-24.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança.** 10 ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

\_\_\_\_\_. O povo diz a sua palavra ou a alfabetização em São Tomé e Príncipe. In: **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. 5 ed. São Paulo: Autores Associados, 1983b - (Coleção polêmicas do nosso tempo), p. 42-96.

\_\_\_\_\_. y Frei Betto. **Essa Escola Chamada Vida:** Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 5 ed. São Paulo: Editora Ática, 1987a.

\_\_\_\_\_. y Ira Shor. **Medo e Ousadia - O Cotidiano do Professor.** Tradução de Adriana Lopez, 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

\_\_\_\_\_. y Donaldo Macedo. **Alfabetização:** leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

- \_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. Alfabetização Como Elemento de Formação da Cidadania. São Paulo/Brasília, mayo de 1987c, p. 31-58. In: **Política e Educação**: ensaios. Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 1993a. (Col. questões da nossa época; v. 23).
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Professora Sim, Tia Não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993b.
- \_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- \_\_\_\_\_. "Alfabetização e cidadania". In: **Educação Popular**: Utopia Latino-Americana. Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres. São Paulo: Cortez; Editora da Universidade de São Paulo, 1994, p. 209-218.
- \_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- \_\_\_\_\_. Crítico, radical e otimista. In: **Entrevista Paulo Freire**  
- Revista Presença Pedagógica. Belo Horizonte: Editora Dimensão, ano 1, n.º.1, janeiro/fevereiro de 1995, p. 4-12.
- \_\_\_\_\_. Desafios da Educação e Adultos Frente à Restruturação Tecnológica. **Texto apresentado na Conferência apresentada no II Seminário Internacional de Educação e Escolarização de Jovens e Adultos**. Parlamento Latino Americano: São Paulo, abril/maio, 1996a, 16p.
- \_\_\_\_\_. Alfabetização e Miséria. **Texto apresentado na Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Supervisão e Currículo da PUC/SP**, mime, fevereiro de 1996b, 7 p.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997. - (Col. Leituras).
- FREITAS, M. T. de A. **Vygotsky e Bakhtin**. Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.
- \_\_\_\_\_. **O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994 (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico).
- GIROUX, H. A. **Pedagogia Radical**: Subsídios. Tradução de Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983 (Coleção educação contemporânea).
- GÓES, M. C. R. de. A Construção de Conhecimentos e o Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. **Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências**, Belo Horizonte, 05 a 07 de mar. de 1997. Mimeografado.
- LA TAILLE, Y. de et al. Três Perguntas a vygotskianos, waloonianos e piagetianos. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS; H. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: Teorias Psicogenéticas em Discussão. São Paulo: Summus, 1992, p. 101-115.
- LURIA, A. R. Diferenças Culturais de Pensamento In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. tradução Maria da Penha Vilalobos. São Paulo: Ícone; Universidade de São Paulo, 1988, p. 39-58.
- MELLO, A. M. F. et al. **Os dez anos de alfabetização no Embu**. São Paulo: Loyola, 1995.
- MOURA, T. M. de M. (coord.). Dimensões metodológicas que norteiam os trabalhos com educação de adultos no Tabuleiro do Martins-Maceió. **Relato de pesquisa de Iniciação Científica**. CNPq/PIBIC/UFAL/UFSe, julho de 1994.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização de Adultos**. Freire, Ferreiro, Vygotsky: contribuições teórico-metodológicas à formulação de propostas pedagógicas. Tese de Doutorado, PUC-SP, 1998.
- \_\_\_\_\_. **A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos**: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: INEP/EDUFAL, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992, p. 23-34.

\_\_\_\_\_. Pensar a Educação: Contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M. K. de. **Piaget - Vygotsky: Novas contribuições para o debate**. Tradução: Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1995a, p. 53-83.

\_\_\_\_\_. O Pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. In: **Cadernos Cedex: Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico-Cultural**. Campinas: CEDES; Papyrus, 1995b, p. 9-14.

PINO, A. O Conceito de Mediação Semiótica em Vygotski e seu papel na explicação do psiquismo humano. In: **Cadernos CEDES**, no. 24, p. 33-43, Campinas: Papyrus, 1992.

REGO, T. C. **Vygotsky**. Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Vozes: Petrópolis, 1995.

TORRES, C. A. (org.). **Leitura crítica de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1981.

VAN DER POEL, C. J.; VAN DER POEL, M. S. **Prática alfabetizadora de jovens e adultos e construção da nova sociedade**. João Pessoa: Grafset, 1993.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Concreta do Homem**: Um manuscrito inédito de Vigotski. Tradução: Enid Abreu Dobránszky. Mime, 13 p.12.07.1995.

\_\_\_\_\_. **Teoria e Método em Psicologia**. Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 203-417 e 421-524.

\_\_\_\_\_. **Historia del Desarrollo de Las Funciones Psíquicas Superiores**. Tradução: Luís Oliva Ruiz. Ciudad de La Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.

VIGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; ROMANOVICH, A. L.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 103-118.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. Trad.: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. Tradução: Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

## Notas

<sup>1</sup> Entre as produções teóricas que sistematizam as propostas e práticas anunciadas como fundamentadas em Freire e Vygotsky podemos exemplificar: Van Der Pool, 1993; Mello, 1995; Moura, 1994 e 1995.

<sup>2</sup> Vygotsky, em 1930, coordenando a pesquisa desenvolvida por Luria e um grupo de pesquisadores auxiliares e Freire, na primeira metade da década de 1960, coordenando o programa de pesquisa que veio a ser sistematizado, posteriormente, como o método de alfabetização.

Entende-se que os “instrumentos psicológicos” de Vygotsky correspondem às “codificações” e “descodificações” de Freire. As “codificações” são concebidas como representação de uma dada realidade, que media o processo de análise do sujeito e a sua conseqüente conscientização no sentido de analisar esta realidade e buscar novos instrumentos de intervenção.