

## Alfabetização de adultos, como linguagem-desenvolvimento do *ser-humano*

### Adult literacy education, as language-development of the *human being*

Guilherme Veiga Rios\*

Renato Hilário dos Reis\*\*

*O que nos faz estarmos mobilizados é a questão da necessidade. Tínhamos uma necessidade que era coletiva: luta pela moradia, água, pela vida que é uma coisa essencial ao ser humano. Todos tinham necessidades e a necessidade de buscar a superação dessas necessidades. (Maria de Lourdes Pereira dos Santos<sup>1</sup>).*

**Resumo:** Este artigo visa abordar preliminarmente a constituição da linguagem como parte integrante do desenvolvimento da espécie animal e humana. Focamos também o papel do trabalho nessa constituição. Com base nessa perspectiva, apresentamos indicações de tal desenvolvimento em nossa atuação em processo no Projeto de Alfabetização e Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos, na cidade do Paranoá, no Distrito Federal. Sua metodologia é pautada pelos princípios da pesquisa-ação. Os resultados apontam que o enfrentamento da necessidade de existência e sobrevivência, entendida como Situação-Problema-Desafio, é a base da constituição humana de alfabetizandas/os e do seu processo alfabetizador no real concreto de uma experiência de educação popular.

**Palavras-chave:** Alfabetização de adultos. Educação popular. Desenvolvimento humano e linguagem.

**Abstract:** This article aims at a preliminary approach on the constitution of language as integral to the development of the human and animal species. We focus also on the role of work in this constitution. Based on this view, we give some hints of this development from our practice in the process of the Adult Literacy and Teacher Development Project at the city of Paranoá, Distrito Federal. Its methodology is guided by the principles of action-research. The findings point out that dealing with

---

\* Doutor em Linguística – Universidade de Lancaster/Reino Unido. Mestre em Linguística – Universidade de Brasília/Brasil. Licenciado em Língua Portuguesa e respectiva literatura – Universidade de Brasília/Brasil. Pesquisador-tecnologista em Informações e Avaliações Educacionais da Diretoria de Avaliação da Educação Básica do INEP. Pesquisador-colaborador Pleno do Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade do CEAM/UnB. Professor-colaborador do Programa de Pós-graduação em Linguística da UnB. Pesquisador do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos de Camadas Populares e Estudos Filosóficos, Históricos e Culturais (GENPEX-FE/UnB). Brasília – DF, Brasil. E-mail: guilherme.rios@inep.gov.br; g.veigarios@gmail.com

\*\* Doutor em Educação – Universidade de Campinas/Brasil. Mestre em Educação – Universidade de Brasília/Brasil. Graduado em Filosofia – Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil. Pesquisador-colaborador do Programa de Pós-graduação em Educação da UnB. Pesquisador do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos de Camadas Populares e Estudos Filosóficos, Históricos e Culturais (GENPEX-FE/UnB). Brasília – DF, Brasil. E-mail: hilarioreis@uol.com.br.

<sup>1</sup> Maria de Lourdes Pereira dos Santos é educadora popular, migrante-moradora do Paranoá e coordenadora iniciadora do Projeto Paranoá de Alfabetização e Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos de Camadas Populares.

the need to existence and survival, understood as Situation-Problem-Challenge, is the basis for the human constitution of adult literacy learners and their literacy education process in the concrete reality of a popular education experience.

**Keywords:** Adult literacy education. Popular education. Human development and language.

## Introdução

Este artigo tem por objetivo desenvolver uma abordagem preliminar à constituição da linguagem como parte integrante do desenvolvimento da espécie animal e humana. Ancoramos em autores como Marx e Engels, Vigotski e Bakhtin, para situar o percurso que fazemos da filogênese (evolução da espécie animal) e ontogênese (evolução da espécie humana) ao longo do tempo.

Focamos particularmente o papel do trabalho (produção social da vida) nessa constituição do ser humano e, dentro desta, a linguagem (fala, escrita, imagens, entre outros modos semióticos, como discurso na prática social). Fazemos uma retrospectiva histórica da evolução da espécie animal e da espécie humana, bem como uma reflexão sobre a função política do discurso nessa evolução.

Apresentamos, por meio de alguns depoimentos de alfabetizadoras e alfabetizadas/os, indicações sobre seu desenvolvimento, para o qual a linguagem cumpre papel decisivo, e a inserção social que dele decorre. Esses dados foram gerados a partir de nossa atuação em processo no Projeto de Alfabetização e Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos na cidade do Paranoá, no Distrito Federal. Neste Projeto, o enfrentamento da necessidade de existência e sobrevivência, entendida como situação-problema-desafio, é a base da constituição humana de alfabetizadas/os e do processo alfabetizador.

O projeto faz parte de um programa contínuo de extensão do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos de Camadas Populares e Estudos Filosóficos, Históricos e Culturais (GENPEX-FE/UnB), aliando extensão, pesquisa e ensino. Sua metodologia é pautada pelos princípios da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985; BARBIER, 2002), com uma forte inspiração em Freire (1985, 1987) e em Reis

(2000, 2011). Segundo Thiollent, a pesquisa-ação tem base empírica e surge e se conduz em estreita ligação com a resolução de um problema de uma coletividade, para a qual tanto pesquisadores como participantes da pesquisa se unem de um modo cooperativo ou participativo. Essa participação vai além da que se encontra em propostas de pesquisa participante, exigindo uma forma de ação planejada, social, educacional ou técnica. Já Barbier propõe a pesquisa-ação em uma dimensão existencial do sujeito, em momentos de construção do objeto a ser estudado e transformado. Assim, cada fase de construção do objeto modifica o conjunto das interações na pesquisa-ação. Primeiro, a dialética do pesquisador profissional e dos pesquisadores técnicos constituídos em pesquisadores coletivos. Em seguida, a do pesquisador coletivo com o conjunto do grupo alvo, o que estimula constantemente o movimento da pesquisa-ação. Durante todo o planejamento, o desenvolvimento temporal da pesquisa se dá em uma sequência de conflitos e de mediação, ligadas à ação (BARBIER, 2002 *apud* ANGELIM, REIS e BRUZZI, 2012).

## A relação trabalho e linguagem no desenvolvimento filogenético e ontogenético

Segundo Engels (1876 *apud* Marx e Engels, s/d), em seu texto Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem, o trabalho<sup>2</sup> é a condição básica e fundamental de toda a vida. E em tal grau que, até certo ponto, o trabalho criou o próprio ser humano e este o trabalho. Por quê?

Na fase do desenvolvimento da terra que os geólogos chamam de terciária, havia uma raça

<sup>2</sup> O trabalho aqui é entendido como produção individual e social da vida e não reducionisticamente como emprego. O emprego pode ser trabalho, mas o trabalho não se reduz ao emprego.

de macacos antropomorfos, cobertos de pelo e barba, com orelhas pontiagudas, que viviam em árvores e formavam manadas. Supõe-se, como consequência direta de sua forma de vida, em que as mãos tinham que desempenhar funções distintas das dos pés ao subir em árvores, que esses macacos foram se acostumando a prescindir de suas mãos ao caminhar pelo chão e começaram a adotar cada vez mais uma posição ereta. **É um dos passos decisivos para a transição do macaco ao homem**<sup>3</sup>.

Nessa condição, as mãos tinham que exercer as funções mais variadas: recolher e sustentar os alimentos; construir ninhos nas árvores; construir telhados entre os ramos; empunhar pedaços de paus para se defender de inimigos; jogar frutos e pedras. A mão está livre. Adquire destreza e habilidade. Realiza operações, cada vez mais complexas. E esse desenvolvimento vai passando de geração em geração de macacos; particularmente, com maior destaque entre os *pongídeos* (chimpanzés, orangotangos, gorilas, entre outros):

(...) a mão não é apenas órgão do trabalho **é também produto dele**<sup>4</sup>. Unicamente, pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária, do aperfeiçoamento especial assim adquirido pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo também pelos ossos, (...) é que a mão do ser humano atinge o grau de perfeição que pode dar vida aos quadros de Rafael, às estátuas de Thorwaldsen e à música de Paganini. (ENGELS, *op. cit.*).

A mão não tinha existência própria e independente. É membro de um organismo único e complexo. O que faz a mão desenvolver, faz desenvolver todo o Ser Humano. E tudo que faz desenvolver o corpo humano, faz desenvolver também a mão. Isso pelo que Darwin (2003) chama de correlação de crescimento: certas formas das diferentes partes dos seres orgânicos sempre estão ligadas a determinadas formas de outras partes, que aparentemente não têm nenhuma relação com as primeiras. O aperfeiçoamento gradual da mão do homem e a adaptação

concomitante dos pés ao andar em posição ereta exerceram, indubitavelmente, em virtude da referida correlação, certa influência sobre as outras partes do organismo.

Além da correlação de crescimento, mais importante ainda é a ação direta exercida pelo desenvolvimento da mão sobre o resto do organismo. Em face de cada novo progresso, do domínio sobre a natureza, que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ampliam-se os horizontes do ser humano, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades, até então desconhecidas.

O desenvolvimento do trabalho, como atividade conjunta e mútua, trazendo benefícios para cada indivíduo, necessariamente agrega ainda mais os membros da sociedade. Tal processo levou a que os seres humanos chegassem a um ponto em que **tiveram necessidade de dizer algo uns aos outros**<sup>5</sup>:

A necessidade criou o órgão: a laringe pouco desenvolvida do macaco foi-se transformando, lenta, mas, firmemente, mediante modulações que produziam por sua vez modulações mais perfeitas, enquanto os órgãos da boca aprendiam pouco a pouco a pronunciar um som articulado após outro. (...) Primeiro, o trabalho e depois dele e com ele, a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi-se transformando gradualmente em cérebro humano. (ENGELS, *op. cit.*).

Dá-se, então, **a origem da linguagem**<sup>6</sup>: emerge do trabalho em conjunto, da exigência de se viver cada vez mais em sociedade e da necessidade, daí advinda, de se dizer algo uns aos outros. O trabalho e as relações sociais do/ no trabalho constituem a linguagem. A linguagem, então, passa a fazer parte das relações sociais<sup>7</sup> do e no trabalho. É constituída nessas relações

<sup>3</sup> Grifo do autor.

<sup>4</sup> Grifo do autor.

<sup>5</sup> Grifo do autor.

<sup>6</sup> Grifo nosso.

<sup>7</sup> Relações Sociais na acepção de Marx e Engels, desenvolvida por Vigotski (2001), que são relações sociais de produção, e como tal, de classe, de contradição, de conflito. O ser humano é um agregado de relações sociais, constitui-se na contradição das relações. O ser humano é biológica e culturalmente constituído.

sociais do/no trabalho. Passa a ser constitutiva das e a constituir também as relações sociais.

A cooperação pelo trabalho da mão, dos órgãos dos sentidos (associados à linguagem verbal e não verbal) e do cérebro em cada indivíduo e em cada sociedade, leva a operações ainda mais complexas, como a elaboração de instrumentos de caça e pesca, agricultura, tecelagem, metais, olaria, navegação, comércio, ofícios, artes, ciências; e à constituição de tribos, nações e Estados.

Com o homem (ser humano), ingressamos na **história**<sup>8</sup>. Também os animais têm uma história, a de sua origem e desenvolvimento gradual até seu estado presente. Mas os animais são seres relativamente passivos da natureza, e quando participam nela, isso se dá sem seu conhecimento ou desejo. Os homens (seres humanos), ao contrário, à medida que se afastam mais dos animais no sentido estrito da palavra, em maior grau, fazem eles/elas próprios/as sua história, conscientemente, e quanto menor a influência que as circunstâncias imprevistas e as forças incontroladas exercem sobre essa história, tanto mais exatamente há uma correspondência entre o resultado histórico e o os fins de antemão estabelecidos.

Mas se aplicamos essa mesma explicação à história humana e à história dos povos mais desenvolvidos do nosso século, veremos que mesmo aqui existe ainda uma colossal discrepância entre os objetivos propostos e os resultados obtidos, veremos que continuam prevalecendo as influências imprevistas, que as forças incontroladas são muito mais poderosas do que as postas em movimento de acordo com um plano. Ademais, se deve ter em conta que não somente nossos planetas giram em torno do sol e que não só nosso sol se move dentro de nossa ilha cósmica, mas que esta se move no espaço cósmico, achando-se em equilíbrio temporário relativo com as outras ilhas cósmicas, pois, mesmo o equilíbrio relativo dos corpos que flutuam livremente só pode existir ali onde o movimento está reciprocamente condicionado. É nesse fluxo que se dá o desenvolvimento da espécie animal (filogênese) e da espécie humana (ontogênese), e nesse desenvolvimento da espécie humana, a

linguagem como constituidora das e constituída nas relações sociais de enfrentamento do capital e do trabalho (REIS, 2000).

A relação dialética<sup>9</sup> mão, linguagem verbal e não verbal, cérebro e necessidades postas pela sobrevivência, geram a resultante que é o desenvolvimento da espécie humana, que permanece incompleta buscando a completude, tendo na sua incompletude a completude ontológica até então alcançada. Estamos todas e todos nós em constituição como seres humanos, individual e coletivamente. Nada ocorre na natureza de forma isolada. Cada fenômeno afeta o outro, e é, por seu turno, influenciado por este. Cooperação, atividade e ação em conjunto fizeram e fazem o ser humano desenvolver, e dentro desse conjunto, a linguagem.

Dando continuidade ao pensamento de Engels, Vigotski distingue a relação entre filogênese nas espécies animais e ontogênese na espécie humana, buscando enfatizar nesta última, em relação ao comportamento, os aspectos biológicos e naturais, de um lado, e os aspectos históricos e culturais, de outro. Isso se observa no artigo O problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, de 1930, integrante da obra *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*<sup>10</sup>:

*Volvamos, pues, a la ontogénesis. En el desarrollo del niño están presentes (aunque no repetidos) ambos tipos de desarrollo del comportamiento, el biológico y el histórico, o el natural y cultural. En la ontogénesis, ambos procesos tienen sus análogos (pero no paralelos). Este hecho central y básico es el punto de partida de nuestro estudio: la diferenciación de las dos líneas de desarrollo psíquico del niño, que corresponde a las dos líneas del desarrollo filogenético de la conducta. Esta tesis, aunque nos parece del todo evidente a la luz de los datos actuales de la psicología genética, no ha sido enunciada y resulta absolutamente incomprensible que no haya llamado la atención de los investigadores hasta la fecha. Con esto no pretendemos decir, ni mucho menos, que la ontogénesis repita o*

<sup>8</sup> Grifo nosso.

<sup>9</sup> Dialética, aqui, entendida no sentido de Marx e Engels, e como tal, de base materialista.

<sup>10</sup> Remetemo-nos aqui à tradução espanhola de 1995 da editora Visor Editorial.

*reproduzca en alguna forma o en algún grado la filogénesis ni que sea paralela a ella. Nos referimos a algo completamente distinto que tan solo una mente ociosa puede considerar como el retorno a la argumentación de ley biogenética. En la exposición de nuestras investigaciones nos dirigiremos más de una vez con fines heurísticos a los datos de la filogénesis siempre que necesitemos dar una definición clara y precisa de los principales conceptos iniciales del desarrollo cultural del comportamiento* (VIGOTSKI, 1995 [1930]).

Leontiev vai dizer a esse respeito:

Segundo as ideias de Liev Semiónovitch, nos processos psíquicos do homem é preciso distinguir dois níveis: o primeiro é a razão entregue a si mesma; o segundo é a razão (processo psíquico) armada de instrumentos e meios auxiliares. E, igualmente, é preciso distinguir dois níveis de atividade prática: o primeiro, a “simples mão”; o segundo, a mão armada de ferramentas e elementos auxiliares. Nesse sentido, tanto na esfera prática do homem quanto na psíquica, a importância decisiva estava precisamente no segundo nível, o dos instrumentos. [...] Não é difícil constatar que a analogia entre os processos de trabalho e a psique realizada por Vigotski era bastante aproximativa. Como tinham demonstrado os clássicos do marxismo, a mão do homem constitui o órgão e o produto do trabalho. (LEONTIEV, 1996, p. 440).

Como no citado artigo de Engels Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem, Vigotski vai recorrer ao método histórico para desenvolver o estudo do desenvolvimento do ser humano e sua constituição pelo e com o trabalho: “As investigações ontogenéticas (*História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores e Pensamento e Linguagem*) desempenham um papel de protagonista em sua obra”. (LEONTIEV, 1996, p. 448).

O historicismo de Vigotski tem outro caráter. É “uma tentativa de aplicar em psicologia o método de Marx”. Os determinantes da “evolução psíquica do homem não são a maturação biológica na ontogênese” (evolução e desenvolvimento da espécie humana), “nem a adaptação biológica ao longo da luta pela existência na filogênese” (evolução e desenvolvimento da espécie animal), “nem a assimilação por parte do homem

das ideias do espírito universal, encarnadas nas criações da cultura” (Wilhelm Dilthey), “nem tampouco as relações de cooperação social” (Pierre Janet), “mas a **atividade laboral do homem com a ajuda de instrumentos**”<sup>11</sup> (LEONTIEV, 1996, p. 448), a partir de uma reciprocidade de intercâmbio dialógico dialético (BAKHTIN, 1992) entre o mundo interior da linguagem interna e da linguagem externa: uma constitui a outra mutuamente, dentro da lógica de um desenvolvimento humano global-planetário-universal (REIS, 2000).

Leontiev diz que as funções psíquicas se desenvolvem ao longo da evolução histórica da humanidade. Os signos constituem um determinado momento dessa evolução. Citando Vigotsky (1960, p. 197-198), “[n]a estrutura superior (...) a unidade funcional determinante ou o eixo de todo o processo é constituído pelo signo e pela forma de utilizá-lo. O signo é qualquer símbolo convencional que tenha um significado determinado. O signo universal é a palavra. A função psíquica superior constitui-se de forma mediada sobre a base da [função psíquica] elementar mediante signos, no processo de interiorização” (LEONTIEV, 1996, p. 465). Vejamos na seção a seguir, o desenvolvimento de um signo particular, a linguagem escrita, e sua relação com outros signos na contemporaneidade.

### O desenvolvimento histórico-cultural da escrita, de modos semióticos e do discurso

A constituição natural e cultural da linguagem no ser humano é fato evidente pelo que se expôs até aqui. A linguagem em sua manifestação mais corriqueira – a fala – surgiu nos indivíduos devido a sua necessidade de dizer algo uns aos outros enquanto *agiam* laboralmente para garantir sua sobrevivência.

No entanto, a fala articulada não se configurou como o único modo comunicativo, semiótico e de identificação sociocultural utilizado pelos indivíduos das eras priscas. Pinturas nas paredes das cavernas (rupestres) eram feitas para registrar tarefas e rituais e constituíam parte desses rituais (BARTON 1994, p. 112-113). Desses modos semióticos representacionais antigos surgiu a escrita. Gelb (1952/1963), *A study of writing*, é

<sup>11</sup> Grifo do autor.

um estudo clássico sobre a história da escrita, sob uma visão evolutiva e da interioridade dos sistemas de escrita. Embora seja um estudo ao qual se deve reconhecer validade, tal visão evolutiva dá margem a interpretações que imprimem valoração diferenciada aos diversos modos semióticos. A escrita, sob essa perspectiva, surge como um modo “mais evoluído” e “superior” à fala e às representações visuais.

De outra perspectiva, Kress e van Leeuwen (1996, p. 20) apontam para uma história não convencional da escrita, argumentando por uma consideração equânime entre a representação visual e a representação verbal. Nesse sentido, os aborígenes australianos detêm dois tipos de representação: uma visual e uma verbal, o que se poderia considerar, então, como uma vantagem e não uma deficiência.

O problema que impede a visão do modo escrito como tendo um estatuto de igualdade com os outros modos semióticos (pinturas, imagens, sinais etc.) é a tradição logocêntrica (centrada no *logos*, ‘palavra’) e grafocêntrica (centrada em um sistema de escrita) da cultura ocidental. Entretanto, como asseveram Kress e van Leeuwen (2001, p.1), “no interior de determinado domínio sociocultural, os ‘mesmos’ significados frequentemente podem ser expressos em diferentes modos semióticos”.

Há um pressuposto comum na cultura ocidental pelo qual a escrita é o meio apropriado para transmitir o conhecimento especializado de muitas áreas do mundo natural e humano. Além do conhecimento, acreditava-se, como, aliás, ainda se acredita, que o impresso tipográfico veiculava algo mais – a verdade (RIOS, 2009).

No entanto, é ingênuo pensar que o aparecimento da escrita veio a conferir valor de verdade ao estoque de conhecimentos no desenvolvimento histórico de um povo. Street (1984) demonstra como o modelo autônomo de letramento<sup>12</sup> aferra-se a esse pressuposto. O autor contesta-o recorrendo a Derrida (1978), argumentando que nossos sistemas político e educacional, em particular, favorecem o uso da escrita de modo a “literarizar” a experiência, o que implica o texto literário representar o mundo “real” de maneira

que dele teríamos um conhecimento concreto. Contudo, de acordo com Derrida, a realidade é que a escrita não é uma janela transparente em relação a uma realidade estabelecida: a escrita em nossa sociedade tem certas propriedades estruturadas que são empregadas de modo a fornecer uma ilusão de um mundo “total” real (DERRIDA, 1978 *apud* STREET, 1984, p. 101).

Essa análise leva ao rompimento com a visão limitada do significado tal como foi legada em nossa cultura e oferece uma extensão direcionada a significados potenciais. Isto se coaduna com a visão de Pêcheux (1975) acerca do trabalho ideológico da “ilusão do sujeito”, que se exerce por meio de dois esquecimentos: 1) ao falar ou escrever, o sujeito imagina que expressa “toda” a realidade a respeito de um objeto no mundo, esquecendo que sua fala ou escrita é somente uma das tantas perspectivas sobre tal objeto; 2) ao falar ou escrever, o sujeito imagina que detém a “fonte” daquilo que fala, esquecendo que sua perspectiva sobre o objeto de sua fala ou escrita passou por um desenvolvimento histórico, no qual vários elementos foram perdidos ao passo que outros foram acrescentados.

O argumento de Pêcheux se harmoniza com a visão da Teoria Social do Discurso de Fairclough (2001 [1992]). Na concepção deste autor, o discurso é não somente um modo de representação do mundo, mas principalmente um modo de ação dos grupos sociais sobre o mundo e entre as pessoas, por meio da construção de significados; além disso, discurso e estrutura social estão dialeticamente relacionados: o discurso é moldado pela estrutura social e contribui para a construção dessa mesma estrutura, por meio do “evento discursivo”, que é uma situação social concreta cujo funcionamento na prática social se realiza pela mediação entre o social e o discursivo. Os eventos discursivos guardam as marcas das contradições e lutas sociais e podem servir tanto para reproduzir relações hegemônicas como para problematizar e transformar as convenções sociais e discursivas subjacentes a tais relações.

No entanto, não se deve ceder aos exageros das versões radicais em que o discurso tem o poder de constituir objetos e seres por si só. O discurso é parte de um momento da prática social, em interação dialética com outros momentos: atividades materiais, relações institucionais de poder e fenômenos mentais (crenças, valores

<sup>12</sup> Conforme Street, o modelo autônomo de letramento trata a escrita como uma variável isolada de determinações socioculturais.

e desejos), conforme Chouliaraki e Fairclough (1999). As práticas sociais, por sua vez, desenvolvem-se em redes com outras práticas constituindo, assim, conjunturas – configurações de redes de práticas mais ou menos duradouras –, e estruturas sociais – estas, configurações mais duradouras. Por outro lado, é inadmissível o exagero segundo o qual o discurso é sempre um reflexo (condicionado) do desenvolvimento de práticas sociais. Portanto, há uma série de mediações nas práticas e estruturas sociais, no interior das quais o discurso tem o poder de causar efeitos (FAIRCLOUGH; JESSOP; SAYER, 2004).

O discurso é tanto um modo de prática política como ideológica. Como prática política, o discurso estabelece, sustenta e muda relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades e grupos) em que se instauram essas relações de poder. Como prática ideológica, o discurso constitui, naturaliza, sustenta e muda significações do mundo. A prática política e a prática ideológica não são independentes nessa formulação, pois o discurso como uma prática política é não somente o local, mas também um marco definidor de/na luta pelo poder: a prática discursiva recorre a convenções que naturalizam relações de poder e ideologias particulares, de tal maneira que os modos com que tais convenções estão articuladas nos diversos tipos de discurso são um foco de luta. Em consequência, os valores políticos e ideológicos não se concentram em um tipo de discurso específico, mas são os diferentes tipos de discurso que podem ser política ou ideologicamente investidos (FAIRCLOUGH, 2001 [1992]). É nesse sentido que apresentamos o Projeto de Alfabetização e Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos do Paranoá (Projeto Paranoá), em que o discurso é política e ideologicamente investido pelos Migrantes-Moradores, em sua luta por melhores condições de vida no lugar para o qual migraram, para trabalhar na construção da barragem do lago Paranoá, à época da construção de Brasília.

Do que se expôs até aqui, podemos sintetizar que a origem da linguagem está estreitamente associada ao desenvolvimento do ser humano em sua história como espécie e como indivíduo. E quando falamos de linguagem estamos nos referindo à fala, à escrita, às imagens, línguas de sinais, entre tantos modos semióticos. Surge de uma necessidade eminentemente laboral de

enfrentamento do mundo para sobrevivência e existência. Entretanto, sabe-se que essa mesma linguagem não é autônoma, transparente e de eficácia imediata. É antes, perspectivada, imiscuída em relações sociais de poder, ideológicas, entranhada de embates para a superação de situações problemáticas. Daí a centralidade do conceito de Situação-Problema-Desafio para o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos do Paranoá-DF: situações reais, existenciais e sobrevivenciais, das/os alfabetizandas/os, identificadas no seu cotidiano vivido, por meio de discussões nas salas de aula e nos fóruns, que se constituem como necessidades amorosas, afetivo-espirituais, econômico-financeiras e histórico-culturais. A espécie humana se constitui humana à medida que enfrenta e supera essas necessidades.

### **PROJETO PARANOÁ: Uma experiência de constituição do ser humano na perspectiva histórico cultural**

Quando falamos de existência e sobrevivência como situação-problema-desafio em um processo de alfabetização como educação popular, precisamos nos situar no tempo, espaço e contar um pouco da nossa história.

O Projeto Paranoá tem início em 1986. Nesse ano de 2017 faz 31 anos. Mas não começa em 1986. Começa antes, com uma ocupação<sup>13</sup> por migrantes que construíram a Barragem do Lago Paranoá, que fica localizada entre duas áreas habitadas por pessoas de poder aquisitivo alto em Brasília: Lago Norte e Lago Sul. As/os migrantes que construíram essa barragem ficaram sem casa para morar, aliás, como historicamente tem sido frequente na história de Brasília. Muitas/os migrantes ou candangos, como assim são chamados, constroem prédios e residências para outros, mas, muitas vezes, após a construção ficam sem casa e sem chão.

Nessa condição, um grupo de pessoas que construíram a barragem do lago Paranoá inicialmente ocupam casas destinadas aos engenheiros da obra. Com a vinda de pessoas de outras

<sup>13</sup> Utilizamos o termo 'ocupação', pois o entendemos como mais pertinente com o exercício do direito à habitação que todo ser humano tem. Muitos utilizam o conceito favela e invasão, que estão carregados de uma conotação desqualificante em relação à 'ocupação' e aos moradores desta.

regiões, notadamente o Nordeste, as casas existentes não foram suficientes para acomodá-las. E assim, começam a ser construídos barracos de papelão, madeirite, lona e outros materiais. A esse respeito, vejamos os relatos das migrantes-moradoras Creuza e Gilene, que viriam a ser alfabetizadoras e coordenadoras no projeto:

Creuza

Eu nasci no Piauí. Com 8 anos fui para Goiás. Meu pai era lavrador, criador de cavalos, jumentos, porcos, galinhas, ovelhas, o necessário para o sustento. Era agregado da terra que pertencia à madrinha dele. Chego a Brasília de 1978. Morei em Planaltina uns três anos. Em 1981, cheguei ao Paranoá em uma de suas grandes invasões. Doméstica de dia e estudo à noite. Chegava ao Paranoá às 11 horas da noite, perdida, sem conhecer nada, com cachorro fazendo fila atrás.

Gilene

Sou do Maranhão. Meu pai era estivador e trabalhava em alto-mar. Ele passava de 20 a 30 dias fora de casa. Cheguei em Brasília com 5 anos, na década de 70. Meu pai veio na frente para buscar emprego e sentir a situação. Depois, vim com minha mãe. Morei cerca de dois anos numa invasão [favela] que existia na quadra 27 do Lago Sul. Depois, vim para o Paranoá. Meu pai alugou um cômodo no barraco do Sr. Daniel. Como não deu certo com a vizinhança, fizemos um barraquinho pequenininho na rua São Jorge. Quando chegamos lá, as pessoas, durante o dia, diziam: “Ihhh! Esses aí não chegam ao dia”. E com esse “não chegam à noite, não chegam ao dia”, fomos ficando. As pessoas assim diziam por causa da derrubada dos barracos que a Terracap fazia utilizando pé de cabra, picareta e tudo mais. Era construir de noite e eles derrubavam durante o dia. Quebrava tudo, punha no caminho e levava embora. (REIS, 2011: 171-172).

O governo imediatamente toma suas providências de praxe. Ou seja, retira as/os moradoras/es, alegando que estão “invadindo” local ou terreno que não lhes pertence. As pessoas Migrantes-Moradores resolveram ficar e resistir. Os serviços essenciais para um ser humano viver e sobreviver, as/os moradoras/es foram conquistando ao longo dos anos, com luta, esforço, mobilização e organização. Da parte do governo,

tinha-se a decisão de nada prover, pois, a cada serviço provido, corresponderia uma legitimação da permanência das pessoas no local.

O tempo transcorreu. A mobilização e organização dos Migrantes-Moradores cresceu, desenvolveu-se, enfraqueceu, tornou a se fortalecer de novo. E nessa luta de Migrantes-Moradores com o governo, emerge a necessidade de se alfabetizar as/os jovens e adultas/os do Paranoá. Percebe-se que a maioria de Migrantes-Moradores não era alfabetizada e identifica-se que essa situação está prejudicando o avanço da luta coletiva das/os moradoras/es.

Mais uma vez, à semelhança do que fizeram com água, luz, posto policial, posto de saúde, as/os moradoras/es reivindicam do governo a alfabetização. Houve um impasse entre o governo do Distrito Federal e o governo federal para definir a responsabilidade de quem alfabetiza. Começa-se o Mobral, que em menos de três meses paralisa suas atividades, porque não estava atendendo aos anseios e necessidades postas por Migrantes-Moradores do Paranoá.

Com esse fato novo, as/os Migrantes-Moradores procuraram a Faculdade de Educação da UnB (1985/1986), que em seu curso de pedagogia formava professores/as só para crianças. Aliás, como a maioria dos cursos de pedagogia, ainda hoje. Das professoras da Faculdade, uma se sensibilizou com a demanda das/os Migrantes-Moradores, principalmente depois de uma reunião no próprio Paranoá, em que estavam centenas de pessoas demandando por educação e, no caso, pela alfabetização de jovens e adultos.

O aceite dessa demanda significou a instauração de uma ação conjunta de alfabetização de jovens e adultas/os entre a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e Migrantes-Moradores do Paranoá, que dura até os tempos atuais, estendendo-se posteriormente para uma expansão do Paranoá, o Itapoã. Mas há algo que precisa ser colocado, para se entender a existência e a sobrevivência como situação-problema-desafio.

As/os Migrantes-Moradores disseram à Faculdade de Educação que não queriam uma alfabetização de jovens e adultos restrita à apropriação da leitura, escrita e cálculo. Queriam, segundo a migrante-moradora Maria de Lourdes Pereira dos Santos:

Ao discutir e observar com e na Escola Pública como se fazia a alfabetização institucional, a gente percebe que precisava não só de ensinar a ler e escrever. Mas necessitávamos também discutir com a comunidade escolar. A gente imaginava assim: ensinar a ler e escrever, mas também discutir. Continuar sendo espaço de discussão e de encaminhamento dos problemas da comunidade, coisa que não acontecia no âmbito da alfabetização institucional... Ler, escrever, discutindo e encaminhando a solução dos problemas da comunidade. (REIS, 2011: 31).

Mas como fazer isso? As/os Migrantes-Moradores não sabiam como. Só sentiam a necessidade e desejavam uma alfabetização diferente. Uma alfabetização que pela sua natureza estivesse fortalecendo a luta coletiva da comunidade. A Faculdade de Educação da UnB também não tinha uma resposta pronta. Daí, vai-se para um enfrentamento do desafio posto. E é isso que ao longo desses anos a Faculdade de Educação, juntamente com as/os Migrantes-Moradores e suas organizações, têm trabalhado, pesquisado e desenvolvido em um aprendizado mútuo e contínuo.

### **Desenvolvendo o Projeto Paranoá de Alfabetização Popular de Jovens e Adultos**

Inicialmente, cada semestre tem uma natureza própria, dependendo das alfabetizadas, alfabetizando, alfabetizadores, alfabetizadoras, graduandas(os), pós-graduandas(os) da UnB (mestrado, doutorado) e a natureza específica dos problemas enfrentados pelas/os moradoras/es do Paranoá, em determinado momento histórico.

Cada turma é organizada segundo uma sondagem que tem por base as contribuições de Emilia Ferreiro, Ester Pilar Grossi e Paulo Freire. Dependendo da sondagem, cada turma é classificada como iniciante, intermediária e concluinte.

Isso não é rígido e fixo. Dependendo do acompanhamento que recebe, uma alfabetizada ou um alfabetizando pode pular do iniciante para o intermediário ou mesmo para o concluinte, em qualquer momento da sua convivência-aprendizagem na turma iniciante. O mesmo valendo para o intermediário e sucessivamente. Terminada a turma concluinte, as alfabetizadas e os alfabetizando fazem uma avaliação na rede pública

e, após essa avaliação, se matriculam nos anos seguintes do ensino fundamental.

Organizadas as turmas (tendo por base de 15 a 25 pessoas, embora nossa experiência recomende 20), realiza-se então sob a coordenação da alfabetizadora ou do alfabetizador uma discussão dos vários problemas enfrentados pelas/os moradoras/es da cidade do Paranoá. Ou seja, analisam-se as condições de vida das/os moradoras/es do Paranoá e se identificam as maiores dificuldades enfrentadas.

Identificados os problemas ou dificuldades, estes são debatidos em sala e classificados, do mais urgente ao menos urgente, segundo a ótica e significação das alfabetizadas e alfabetizando.

Após a discussão-debate em sala e escolha da dificuldade ou problema mais premente, há uma reunião de todas/os os/as alfabetizando e alfabetizadas (Fórum ou Encontro de Desenvolvimento Coletivo e Aprendizagem Mútua), em que cada sala apresenta a dificuldade/problema que escolheu, argumentando o porquê de sua escolha. Ao fim, tem-se uma votação e se escolhe uma ou mais dificuldades ou problemas, que vão se constituir no eixo de orientação e desdobramento dos encontros entre alfabetizadoras/es e alfabetizadas/os. Veja como a alfabetizadora Creuza relata esse momento do Fórum:

Existe o Fórum, a Reunião Geral dos Alfabetizando e Alfabetizadores que escolhe as dificuldades vividas pelos alfabetizando e moradores do Paranoá. São situações-problemas-desafios [ver Reis, 2000], que se tornam textos de referência, uma das formas de despertar e desenvolver com o alfabetizando a participação na vida da comunidade e da escola. Eles discutem, pois, em cima de uma situação concreta. Situação concreta que vive, conhece, sabe como repercute em sua vida e na dos outros. Com isso, cada um pode dar sua opinião e há muita troca. Além disso, o fato de a gente dizer e viver com eles o seguinte: "Olha! Eu estou aqui não como professora, eu não vou estar aqui na frente e vocês atrás de mim. Estamos aqui juntos e não há ninguém superior. Estamos aqui para trabalhar, aprender e crescer juntos" (REIS, 2011: 198-199).

Esses problemas ou dificuldades, que podem ser de natureza afetiva, econômica,

política ou cultural, recebem o nome de Situação-Problema-Desafio. Dizem respeito aos desafios de existência e sobrevivência que as/os moradoras/es enfrentam em seu cotidiano. Tendo como referência a Situação-Problema-Desafio, as alfabetizandas e os alfabetizandos elaboram um texto coletivo, e com este dá-se a apropriação e produção das várias linguagens (língua portuguesa, artes informática), bem como trabalham com a matemática, ciências, história, geografia, entre outras, como parte integrante do processo de exercitação e encaminhamento de superação da Situação-Problema-Desafio escolhida, em conjunto com o Movimento Popular Organizado do Paranoá.

Assim, a/o alfabetizanda/o vão se constituindo. Constituem o outro e são constituídos pelo outro. A relação é de responsividade ativa (BAKHITIN, 1992), ancorada na base material da existência de cada alfabetizanda/o e cada alfabetizador/a. Há outro elemento presente na dialogia, que são as condições de vida de cada pessoa e o seu posicionamento em cada pessoa. O diálogo é de múltiplas vozes diante do problema. E afeta alfabetizandas/os, alfabetizadores/as e demais moradoras/es do Paranoá. Índícios de um sujeito que é acolhido e acolhe, que se abre, exercita o falar-pensar/sentir tendo prazer de aprender, desenvolver, vontade de continuar aprendendo, buscar saber mais (REIS, 2011, p. 153-155). A esse respeito, veja-se a fala de Eva, que foi alfabetizanda e agora é alfabetizadora no projeto:

No projeto, quando se acerta e se assimila algum tipo de exercício, é como se o alfabetizador pegasse na mão da gente e ensinasse passo a passo. Tudo é colocado com carisma. Estou ensinando o que aprendi. Eu estou ensinando para você e você está ensinando para mim. A gente sente que o alfabetizador diz: 'Eu estou aprendendo', e a gente então pensa assim: 'Se ele pode, por que eu não posso continuar? Por que eu também não posso ser, um dia, um alfabetizador?' (REIS, 2011, p. 155).

Passemos agora para o relato de um alfabetizando, do início do projeto, Jerry, à pergunta de uma pesquisadora da Universidade de Brasília, Cléssia. A entrevista foi realizada vários anos após a participação do alfabetizando no curso.

No início de seu processo no projeto, sentava-se fora do círculo na sala de aula, não falava e resistia às aproximações de alfabetizadoras e coordenadoras:

Cléssia

Jerry, faça uma avaliação para a gente, uma reflexão de sua participação em todos esses lugares: na alfabetização, na escola, na sala de aula, no emprego, no CEDEP, nas reuniões da comunidade. Como você vê o Jerry antes e depois de tudo isso?

Jerry

Eu me sinto agora muito diferente. Eu não sinto agora vergonha de chegar a qualquer pessoa. Alguém me dizia: "Você está errado", eu assumia o erro [mesmo não sendo erro], porque não sabia ler. Hoje, eu não assumo o erro. Alguém me mandava assinar o papel com o dedo e eu assinava e eu não sabia o que estava fazendo. Agora, se me mandam assinar, a primeira coisa que eu faço é ler. Se eu não puder assinar, eu explico que não vou assinar por causa disso e daquilo. Agora, sou diferente porque quando você não sabe ler é a mesma coisa que ser cego: você não sabe nada. Hoje em dia, tudo mudou para mim. Ninguém consegue me enganar mais como antes. (REIS, 2011: 220).

Em seu desenvolvimento durante a participação no Projeto Paranoá de Alfabetização de Jovens e Adultos, Jerry amarra à sua existência o signo escrito. Como já dissemos em outro momento (REIS, 2011, p. 221), a existência é texto. As palavras são e não estão soltas. A história, as coisas, os fatos, os acontecimentos estão e são prenhes de palavras, faladas e escritas. Mas a história, as coisas, os fatos, os acontecimentos, os sentimentos e os viveres de cada sujeito na sua história individual e coletiva simultaneamente emprenham as palavras. Palavras (signos) prenhes de história. História prenhes de palavras (signos). Importa destacar na fala de Jerry como a necessidade de compreender o signo escrito está em estreita relação com o labor cotidiano, no caso a assinatura de documentos, além da apropriação de autonomia e de uma postura crítica em relação à palavra alheia.

A presente análise tem um chão. Uma materialidade. Um indício de sinalização da ocorrência de um movimento práxico cotidiano e histórico,

em que o sujeito está se constituindo, é constituído e está constituindo esse próprio movimento prático histórico, em que posso garimpar, entre ocorrências múltiplas, a de um sujeito que está num “em sendo” amoroso (acolhido e acolhedor), “em sendo” político (poder), um sujeito que é e está num “em sendo” epistemológico (saber).

Como um dos pilares do desenvolvimento da linguagem escrita na aprendizagem do projeto, tem-se a produção de um texto coletivo, como dito acima. Transcrevemos algumas falas de alfabetizandas/os a respeito de sua compreensão sobre o processo do texto coletivo:

Alfabetizando 1 – “Trabalhar com nosso próprio texto é bom porque fomos nós mesmos que escrevemos”.

Alfabetizando 2 – “Vai desenvolver nossa caligrafia, com que letra se escreve se com s ou com ç”.

Alfabetizando 3 – “Melhora nosso conhecimento”.

Alfabetizando 4 – “Também é bom porque todos estão participando”.

Para o alfabetizando 1 trabalhar a compreensão do texto coletivo implica o desenvolvimento de uma elaboração pessoal do sujeito. Na elaboração do texto coletivo é indispensável que a/o alfabetizanda/o se veja como próprio autor. O texto coletivo tem que se constituir como autoria própria. Na formulação do Alfabetizando 1: “fomos nós mesmos que escrevemos”, pode-se ver que está dentro do parâmetro que Bakhtin (1992) chama de palavra própria e Freire (1996) em “Pedagogia da Autonomia” chama de autonomia do sujeito.

O alfabetizando 2 mostra que o texto é coletivo quando o sujeito adquire a desenvoltura da escrita. Quando se faz apropriação do signo escrito a partir da elaboração do signo oral. Uma aproximação entre fala oral e fala escrita, norma popular e norma oficial: “com que letra se escreve se com s ou ç”.

O alfabetizando 3, ao afirmar que “melhora o nosso conhecimento”, está, a nosso ver, na linha do defendido pelo Alfabetizando 2, ou seja, sua compreensão do texto coletivo diz respeito primeiramente ao conhecimento e domínio da linguagem oral e escrita.

Em seguida, pode-se acrescentar que ao escutar os saberes dos outros alfabetizando no

processo de elaboração do texto coletivo ocorre a semiose de saberes de escutar e ser escutado, o que amplia o conhecimento do alfabetizando, das/os alfabetizandas/os e dos/as alfabetizadores/as.

O alfabetizando 4 mostra uma relação estreita com o alfabetizando 3 ao dizer “Também é bom porque todos estão participando”, e essa participação é substantiva na produção do texto coletivo, na produção do conhecimento que se faz nas trocas, intercâmbios, diálogos de vida e existências de alfabetizandas/os e alfabetizadores/as.

Essas respostas evidenciam a importância do processo alfabetizador de jovens e adultas/os do Paranoá e Itapoã e UnB/Cedep, particularmente a significação que a elaboração coletiva do texto tem no processo de constituição humano-existencial da/o alfabetizanda/o e sua inserção no processo transformador da sociedade a partir de suas relações sociais no microcontexto.

### Considerações finais

Neste texto buscamos abordar preliminarmente a gênese e desenvolvimento da linguagem humana. Este é um processo histórico que se dá segundo as condições materiais da espécie animal e da espécie humana. Essas condições materiais são pautadas das necessidades de existência e sobrevivência, colocadas como desafio ao ser animal e ao ser humano. Além disso, essa constituição se dá no conjunto das relações sociais, entendidas como de classe (capital e trabalho), e nas contradições próprias do cotidiano da espécie humana.

Mostramos como a continuidade desse processo histórico se dá nos tempos atuais ao apresentar a experiência de educação popular no Projeto de Alfabetização e Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos, uma iniciativa do Centro de Desenvolvimento e Cultura do Paranoá (CEDEP) e da Universidade de Brasília (UnB), desde 1986.

No projeto, a superação das condições de existência e sobrevivência (base do desenvolvimento da espécie humana), se dá no enfrentamento de Situações-Problemas-Desafio. Estas são dificuldades enfrentadas e trabalhadas no cotidiano de alfabetizandas/os. Essa produção de linguagem (discurso), constituída pelos sujeitos ao mesmo tempo em que os constitui, propicia o desenvolvimento de cada ser humano, individual

e coletivamente, dentro das relações sociais que experienciam no seu dia a dia.

Entendemos, assim como Marx-Engels, Vigotski, Bakhtin e Freire, que a espécie humana aprendeu e aprende, desenvolveu-se e desenvolve, à medida que enfrenta e busca superar os obstáculos à sua existência e sobrevivência. Da mesma forma, vem acontecendo em cada ser humano (migrante-morador/a do Paranoá, alfabetizando/a, graduando/a, professor/a da UnB, dirigente do movimento popular organizado do Paranoá) que evolui e se desenvolve ao identificar e exercitar a superação dos obstáculos e dificuldades postos durante seu processo de alfabetização/educação popular.

### Referências bibliográficas

- ANGELIM, M.; REIS, R.; BRUZZI, R. Implicações da Pesquisa-ação existencial no PROEJA-TransiarTE. In: REIS, R.; CASTIONI, R.; TELES (orgs.) **Proeja-transiarTE: construindo novos sentidos para a educação de jovens e adultos trabalhadores**. Brasília: Verbena, 2012, p. 94-110.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Dídio. Brasília: Liber Livro, 2002.
- Barton, D. **Literacy: an introduction to the ecology of the written language**. Oxford: Blackwell Publishers, 1994.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- DARWIN, C. **A origem das espécies**. (Publicado originalmente em 1859). Tradução de Joaquim da Mesquita Paul. Porto: Lello e Irmão Editores, 2003.
- Derrida, J. **Writing and difference**. London: Routledge and Kegan Paul, 1978.
- Engels, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. (manuscrito de 1876). In: Marx, K.; Engels F. **Obras Escolhidas**. Volume 2, São Paulo: Alfa Omega, s/d, p. 267-280.
- \_\_\_\_\_. Dialética da Natureza. In: Marx, K. Engels, F. **Obras Escolhidas**. Volume 2, São Paulo: Alfa Omega, s/d, p. 249-266.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. (Coord. e rev. da trad. Izabel Magalhães). Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001 (original de 1992).
- FAIRCLOUGH, N.; JESSOP, B.; SAYER, A. Critical realism and semiosis. In: JOSEPH, J.; ROBERTS, J. M (eds). **Realism, Discourse and Deconstruction**. London: Routledge, 2004, p. 23-42.
- FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. **Pesquisa participante**. 5ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Gelb, I. J. **A study of writing**. (Publicado originalmente em 1952). 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1963.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. **Reading images**. London: Routledge, 1996.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. **Multimodal discourse**. London: Arnold, 2001.
- LEONTIEV, A. N. Artigo de Introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski In: Vigotski, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PECHÊUX, M. **Les vérités de la palice**. Paris: Maspero, 1975.
- REIS, R. H. dos. A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos. Tese de doutorado, Unicamp, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- RIOS, G. V. **Literacy discourses: a sociocultural critique in Brazilian communities**. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller, 2009.
- STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.
- VIGOTSKI, L. S. **Razvitie vischikh psikhicheskikh** (História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores). Moscou, 1960.

\_\_\_\_\_. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: \_\_\_\_\_. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madrid: Visor Editorial, 1995, p. 35-36.

\_\_\_\_\_. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.