

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

MARIANA DA SILVEIRA

REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE JOVENS E ADULTOS
NA EJA

Porto Alegre

2020

MARIANA DA SILVEIRA

REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE JOVENS E ADULTOS NA EJA.

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Ana Cláudia Godinho

Porto Alegre

2020

AGRADECIMENTOS

Foi um processo de aprendizagem de quatro anos. Nesse ciclo que se finaliza agora, muitas pessoas deixaram marcas, contribuindo com suas particularidades. Assim, agradeço à professora regente da turma T2, Vanessa Melie, que me inspirou com seu carinho pela docência, a qual exerce com muita leveza e dedicação. Ao orientador de estágio Rafael Arenhaldt por proporcionar conteúdos, falas e estabelecer atividades que complementam minha formação enquanto docente na modalidade de Jovens e Adultos.

À minha orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso, que direcionou este trabalho da maneira mais leve possível com seriedade e dedicação.

À minha família, que promoveu todo o suporte e apoio para que eu pudesse finalizar a graduação.

Aos meus amigos e colegas de estágio não curricular que contribuíram com suas experiências anteriores com Trabalho de Conclusão e aos que estavam no mesmo percurso que eu.

Mais uma vez, muito obrigada a todos.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) aborda como temática principal os processos cognitivos de jovens e adultos na perspectiva da aprendizagem escolar e as (inter) relações que nela ocorrem e impactam a vida desses sujeitos fora do contexto escolar, considerado como um espaço importante e potente. Mas que não deslegitima a aprendizagem que construíram ao longo de suas vidas fora do contexto escolar formal (subjetividades). Ainda trata da importância da formação continuada do profissional de Educação de Jovens e Adultos (EJA) como garantia de uma docência de qualidade e igualitária perante às outras modalidades da Educação Básica para esses sujeitos, conforme garante o Art.2 das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). A metodologia usada foi a qualitativa, além dos materiais empíricos, os relatos da prática docente realizada em uma escola municipal de Porto Alegre/RS, referência na modalidade de Jovens e adultos, na qual se buscou valorizar e aprofundar as subjetividades de cada aluno como ferramenta de aprendizagem, complementando as pesquisas teóricas baseadas na perspectiva da Psicologia histórico-cultural propostas por Alexander Luria e Lev Vygotsky, em estudos realizados sobre a escolarização de Jovens e Adultos, bem como início do contexto histórico sobre as leis que amparam a EJA, reforçando a importância de um olhar diferenciado para as peculiaridades que a modalidade historicamente carrega, citadas no Parecer CNE/CEB 11/2000 e demais documentos legais que endossam a necessidade de um olhar docente que promova o desenvolvimento social desses sujeitos. Os resultados apresentam as possibilidades de desenvolvimento cognitivo através de uma docência preocupada com as subjetividades de cada aluno relacionando suas habilidades advindas de suas vivências e relacionando com os conteúdos escolares, ampliando, assim, suas potencialidades.

Palavras chave: Aprendizagem. Desenvolvimento Cognitivo. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This paper addresses the cognitive processes of young people and adults in regards to school learning and the (inter)relationships that occur in it, which impact the lives of these subjects outside the school, considered an important and powerful space, but that cannot delegitimize the knowledge they have built throughout their lives outside the formal school system (subjectivities). It also deals with the importance of a constant education for professionals of Adult Education as a guarantee of quality and equal teaching in relation to the other basic education modalities for these subjects, as guaranteed by Art. 2 of the National Educational Guidelines and Framework Law (LDB). In addition to empirical analyses, we used the reports of teaching practice from a municipal school in Porto Alegre (Brazil) that is a reference in the modality of Adult Education, where we sought to value and deepen the subjectivities of each student as a learning tool, complementing theoretical research based on the perspective of historical-cultural psychology proposed by Alexander Luria and Lev Vygotsky, in studies carried out on the schooling of adults as well as the laws that support and reinforce the importance of a different look at the historical peculiarities of the modality, present in a Brazilian Law (CNE/CEB 11/2000) that specifies the functions of EJA and the historical context of the importance of assessing and developing Adult Education in Brazil as means to develop full citizenship. The results present the possibilities of cognitive development through a teaching methodology concerned with the subjectivities of each student, relating the skills developed from their previous experiences to school content, thus expanding their own potential.

Keywords: Learning. Cognitive Development. Youth and Adult Education.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	3
RESUMO	4
ABSTRACT	5
INTRODUÇÃO	7
1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS QUE GARANTEM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	9
2 DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EJA.....	13
2.1. Processo de alfabetização e subjetividade como ferramenta de aprendizagem.	20
3. A PRÁTICA DOCENTE E A RELAÇÃO CONCEITUAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	42

INTRODUÇÃO

Por meio de observação em uma “mini prática”¹ de docência compartilhada proposta pelo curso de graduação em Pedagogia, com duração de cinco dias, tive meu primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessa experiência, conheci alguns dos sujeitos que constroem o cenário da Educação de Jovens e Adultos – não apenas os sujeitos em si, mas todo um sistema escolar que configura uma modalidade ampla e repleta de especificidades advindas de pessoas que pouco ou sequer estiveram no contexto escolar, todos eles carregados de experiências anteriores que construam a identidade particular de cada aluno contribuindo assim para a formação das características que tornam a EJA tão singular. Dessa forma, houve contato com muitas realidades, culturas, enfim, motivações que se entrecruzam e formam potente espaço de aprendizagens e transformações. Essas foram as primeiras impressões que impactaram e incentivaram meu olhar docente a enxergar a EJA como um espaço de aprendizagem mútua, onde se encontram esses sujeitos que possuem demasiadas experiências de vida, que, por sua vez, podem servir como aportes para o conteúdo escolar, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e pessoal próprio e do outro por meio das relações interpessoais. Contudo, percebi que, ainda que os alunos trouxessem essa potência, suas especificidades não eram contempladas no currículo escolar nem vistas em sala de aula, por questões diversas, dentre as quais a principal diz respeito à falta de diálogo entre o educador e os alunos, o que comprometia o conhecimento entre eles e até mesmo seu desenvolvimento cognitivo.

Essa atividade mencionada, que serviu de inspiração para esse trabalho, ocorreu em uma escola pública pertencente a uma zona considerada periférica no município de Porto Alegre, situada no bairro Bom Jesus. A turma era constituída, em média, por seis alunos com idades entre 27 a 60 anos, dividida entre quatro homens – todos em situação de abrigo –, e duas mulheres – uma em situação de abrigo. Durante a observação, percebi a necessidade de escuta sobre as vivências que os alunos traziam para sala de aula, mas que não eram exploradas, uma vez que os momentos de diálogo eram raros e curtos. Em contrapartida, na semana de prática, na qual eu e minha colega ministramos as aulas, a experiência foi muito significativa e produtiva para eles, tendo em vista que propusemos uma didática dialogada, com autonomia e sensibilidade, considerando a potencialidade de cada aluno (em arte, linguagem e matemática, especificamente) na construção do planejamento das aulas. Além de termos muitos materiais

¹ Experiência obrigatória proposta pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A prática consiste em uma experiência de observação e docência com duração de duas semanas.

disparadores de conteúdo, comecei a questionar-me sobre qual a diferença no desenvolvimento cognitivo que se geraria naqueles alunos se houvesse uma aprendizagem intencionalmente autônoma, dialogada e direcionada a cada um deles. Qual seria a importância de uma análise cognitiva daquela turma, além da escuta social (com a qual conhecemos um pouco sobre a vida de cada aluno, etc.)? Qual o papel da escola e o respaldo desses alunos quando há casos de dificuldade de aprendizagem?

Vale ressaltar que este é um trabalho de qualidade empírica, ou seja, baseado nas experiências que tive ao longo da graduação com Jovens e Adultos. Também se baseia nas perspectivas sociocultural e sócio-histórica propostas por Alexander Luria e Lev Vygotsky, em uma pesquisa desenvolvida com camponeses no interior da Ásia, para compreender o modo de aprendizagem desses sujeitos e a influência cultural que existia, bem como qual era o contexto cultural em que viviam e como esses elementos culturais influenciavam a sua aprendizagem. Apoio-me nas abordagens citadas acima, porque são pertinentes ao estudo, uma vez que as práticas docentes que aqui se tratam conversam com essas perspectivas no que tange à observação e às propostas pedagógicas usadas para compreender o cenário cultural no qual os sujeitos pertencentes ao espaço escolar estão inseridos, efetivando o caráter empírico do estudo. Outro método usado para desenvolver esse estudo foram as reflexões feitas na prática de estágio docente também realizada no curso de graduação com a turma de totalidade 2 (T2) pertencente a uma Escola Municipal de Porto Alegre, aproximando as perspectivas prática e teórica.

Além dessas perspectivas citadas acima, o trabalho busca compreender as formas de aprendizagem a partir do repertório de atividades intelectuais (LURIA, 1988a) construído a partir de experiências vividas, de forma a contribuir para o processo escolar de uma forma significativa para os alunos, principalmente em processo escolar. Nesse sentido, o objetivo da prática com a turma T2 foi usar as subjetividades dos alunos como ferramenta de aprendizagem.

Com este trabalho, pretendo contribuir para o avanço do debate sobre os aspectos pedagógicos da EJA. Ao longo do texto, busco mostrar como a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento cognitivo pode ser útil para a compreensão dos modos de aprendizagem dos alunos, os aspectos que a influenciam e o que pode ser utilizado para mediar a produção de conhecimento que acontece em sala de aula.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS QUE GARANTEM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seus direitos de ser. (FREIRE, 1996, p. 39)

Ainda sobre o excerto acima, cabe complementar o que diz Freire (1996) em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, sobre estarmos tão acostumados com o descaso do poder público em relação à Educação Brasileira, que podemos correr o risco de cair no senso comum e sentimento de desesperança que carrega a frase “não há nada a se fazer” (FREIRE, 1996, p. 40). Introduzo o capítulo dessa forma porque a modalidade de Educação de Jovens e Adultos carrega uma historicidade de descaso e estereótipos equivocados devido aos ataques das políticas públicas desde sua implementação em 1950, quando se iniciou o processo de Educação de Jovens e Adultos com o propósito de “desenvolvimento comunitário”, baseado na reinserção de sujeitos não alfabetizados oriundos de um contexto socioeconômico não privilegiado, sendo eles oriundos de zonas rurais ou urbanas. Portanto, esse processo era visto como educação não formal, além de que outros desmontes das políticas públicas ocorreram desde o início de sua implementação, causando dificuldades em seu desenvolvimento (LEVY, 2009)

Entretanto, o foco deste trabalho refere-se à educação direcionada para esses sujeitos em contexto escolar e como a implementação de uma didática diferenciada contribui para o desenvolvimento desses indivíduos, ainda que seja considerada relativamente nova nesse sistema escolar. O que reforça o pensamento de “não haver necessidade” de especializar-se em EJA é o fato de a exigência da formação do professor da Educação Básica ser a mesma para as modalidades da Educação Infantil e Anos Iniciais (LDB-9.394/96):

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Dessa forma, ao se deparar com uma turma construída por sujeitos que já carregam uma carga de experiências vividas fora de um contexto escolar, o docente pode acabar construindo um currículo não significativo, carregado de conteúdos voltados para outros públicos, geralmente ocupados por crianças e adolescentes. Isso corrobora para a tendência da construção de um planejamento de currículo inapropriado, que não atende às particularidades dos alunos, nem estabelece relação entre o conteúdo escolar e as necessidades específicas da turma, culminando numa infantilização desses sujeitos.

Ainda, é possível mencionar a pouca abordagem sobre a temática de Jovens e Adultos

na maioria das disciplinas do curso de Pedagogia, tornando-se comum falas como “podemos adaptar o material para jovens e adultos”. Ou, ainda, a EJA é brevemente mencionada ao fim das disciplinas, com pouco foco, exceto em algumas disciplinas voltadas para o tema que, por sua vez, foram só recentemente implementadas na Faculdade de Educação da UFRGS, em específico, na mudança curricular no ano de 2019 com a implementação da Formação Diversificada Complementar (FDC)², que determina um semestre com disciplinas específicas para cada modalidade, havendo a possibilidade de escolha do aluno entre Educação Infantil, Anos Iniciais ou Educação de Jovens e Adultos.

Podemos considerar esses avanços que beneficiam o desenvolvimento do estudo sobre a modalidade de educação de jovens e adultos como forma de qualificar e consolidar a importância do aprofundamento sobre os processos cognitivos dos alunos na aprendizagem, reforçando o que diz o Conselho Nacional de Educação sobre “superar a prática de trabalhar com os adultos da mesma forma que se trabalha com os alunos de ensino fundamental e médio regular” (BRASIL, 2001, p. 26). Portanto, é indispensável que o professor de jovens e adultos tenha um “posicionamento epistemológico” (MENDES, 2007) com sua turma, levando em consideração os conhecimentos prévios que os alunos trazem para a sala de aula. Ainda que haja a intenção de promover uma educação igualitária para todas as modalidades na perspectiva legislativa, vale ressaltar que a EJA trata de pessoas que não tiveram acesso à escola na idade regular, carregando características diferenciadas dos demais sujeitos que frequentam a escolarização em tempo regular, por isso precisam estar em um espaço que valorize seus saberes e proponha uma didática significativa para eles.

Em um estudo realizado sobre as Escolas Municipais de Porto Alegre (DALAROSA & LEMOS, 2013), apontam-se alguns dos aspectos que se tornam fundamentais na construção de planejamento didático pedagógico na atualidade, por meio de uma prática pedagógica. Aspectos esses que são específicos, consolidando uma didática efetiva, pautada principalmente nas “bases Freireanas da Educação Popular”, que norteiam os propósitos educacionais de sujeitos da EJA, bem como é representada pelo Parecer CNE/CBE (BRASIL, 2001). Esse estudo atém-se a três elementos considerados pelas autoras indispensáveis no fazer docente nos tempos atuais: “diferença geracional, uso de tecnologia e a construção de relação de afetividade, construindo um planejamento diferenciado de acordo com as necessidades de aprendizagem dos sujeitos” (DALAROSA & LEMOS, p. 368, 2013). Esses fatores, quando desenvolvidos em sala de aula, tornam o ambiente mais acolhedor, proporcionando meios de os sujeitos se sentirem

² A FDC é uma mudança curricular que aconteceu em 2019, na qual o aluno escolhe uma modalidade de ensino, estudando, durante um semestre, apenas disciplinas referentes à modalidade que escolheu

pertencentes ao espaço: “Percebemos que, quando se sentem pertencentes, contemplados e importantes na turma, as aprendizagens acontecem de maneira mais ‘tranquila’, e todos crescem com os desafios e relações de cada um” (Ibid., p. 375). Entretanto, cada uma carrega suas especificidades que precisam ser respeitadas, de forma que, segunda as autoras, o educador de EJA precisa ter flexibilidade para entender esse novo contexto de educação que está posto, que exige que o educador pense não somente nos conteúdos escolares, mas sim nas necessidades particulares dos alunos. Além disso, os eventos sociais atuais precisam estar presentes na sala de aula, adequando-se ao universo que são inseridos, para que os alunos sintam-se pertencentes ao espaço. Em contrapartida, os referenciais teóricos que abordam sobre o tema do desenvolvimento cognitivo específico de Jovens e Adultos ainda são poucos em relação à quantidade do mesmo tema para a modalidade de educação infantil e anos iniciais. O pouco investimento na produção de referenciais teóricos pode comprometer a formação continuada do professor da EJA pela escassez de conteúdo empírico, havendo uma necessidade de aprofundamento nesse campo, pois a dificuldade na aprendizagem de jovens e adultos é uma problemática que tange a nossa realidade (MENDES, 2007). Em uma pesquisa sobre a temática do desenvolvimento cognitivo de jovens e adultos (Google acadêmico), pude encontrar dois estudos acadêmicos que tratavam da contribuição psicopedagógica para EJA no Brasil, sendo eles Trabalhos de Conclusão de Curso (BORBA, 2016; LEVY, 2009) e dois artigos acadêmicos sobre a “Aprendizagem de Jovens e Adultos” (GOMES & VARGAS, 2013; MENDES, 2007)

Um dos objetivos da EJA está em construir, além do raciocínio lógico, o senso crítico, e, para isso, é indispensável que o espaço escolar que ofereça a modalidade de EJA assista os seus alunos da mesma forma que assiste alunos dos anos iniciais e médios, contando com uma gestão escolar especializada. Ainda assim, o educador oriundo da pedagogia precisa buscar um pouco além do que a sua formação oferece devido à preocupação com a infância que historicamente a área carrega (LEVY, 2009).

Além disso, é importante reiterar que as políticas que amparavam a Modalidade sofreram diversos ataques que comprometeram seu desenvolvimento, como o fechamento do Plano Nacional de Educação para Adultos em 1964, a extinção do MOBREAL (programa de desenvolvimento da alfabetização, em específico rural) e em seguida o fechamento da Fundação Educar em 1990. Dessa forma, não houve setor governamental algum na área da Educação que se responsabilizasse por essa modalidade de ensino. (Ibid.) É importante ressaltar que esse contexto histórico citado é referente ao período entre 1964 até 1996, destacando os documentos criados após esse período: Leis de Diretrizes e Bases (1996) Parecer 9/2001 e Parecer 11/2001, documentos esses que abordam a importância de uma didática voltada para a modalidade,

aspecto relevante no que concerne o foco deste estudo.

Assim como a própria modalidade da EJA, o educador carrega consigo a autonomia intrínseca tanto no seu fazer docente quanto no que se refere à formação continuada, muitas vezes buscando pelo seu próprio interesse: “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p. 15).

2 DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EJA

O universo escolar da Educação de Jovens e Adultos compõe-se de interculturalidade, onde diferentes sujeitos carregados de experiências de vida diversas interagem e assim vão construindo suas próprias diretrizes dentro do processo de aprendizagem, encontrando novas possibilidades que muitas vezes, nunca haviam considerado ou conhecido, criando novos planos e perspectivas para a ascensão pessoal. A sala de aula acomoda as diversas expressões desses sujeitos, exigindo do educador uma abordagem com uma didática democrática (FREIRE, 1996) e essencialmente autônoma, sob a qual o aluno se veja pertencente ao espaço, beneficiando-se de uma docência horizontal em que o educador reconhece aquele sujeito, bem como o meio social com que ele convive, atuando como ouvinte e mediador entre as atividades escolares e as experiências práticas que aqueles sujeitos trazem consigo para que tenham uma aprendizagem significativa, ou seja, que potencialize e amplifique as habilidades já constituídas através dos conteúdos escolares, algo que tenha relação com o cotidiano dos alunos podendo ser aplicado na rotina fora do contexto escolar, estabelecendo uma relação intrínseca entre saberes escolares e não escolares. Freire (1996) denomina essa ação como “pensar certo”:

Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - **saberes socialmente construídos** na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p.17)

Ainda assim, faz-se necessário buscar um olhar atento ao que se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo desses sujeitos enquanto ferramentas diferenciadas e eficazes na aprendizagem direcionada das atividades escolares, facilitando a compreensão da linguagem escolar que, muitas vezes, dificulta a compreensão por parte desses estudantes mais do que os próprios conteúdos escolares propostos. Esta linguagem escolar seria caracterizada por um conjunto de especificidades pertencentes ao modo formal, como o formato dos enunciados, instruções, sistemas de regras escolares (OLIVEIRA, 1999).

Também é necessário reiterar a necessidade de um olhar mais atento a estes sujeitos em aprendizagem no que se refere à preparação do educador de jovens e adultos e sua formação continuada, sendo que a base teórica da psicologia cognitiva do adulto (não letrado ou pouco letrado) na área da educação ainda não é tão bem estudada quanto a psicologia da criança (OLIVEIRA, 1999). Essa lacuna ainda existente nos referenciais teóricos pode criar uma crença de igualdade no processo cognitivo da criança e do adulto, sendo que o adulto carrega outras atividades culturais específicas, interações e modos de olhar em relação a diferentes áreas da

vida, como trabalho, família, relações sociais – todas independentes do processo escolar. Esses elementos configuram a diferença entre o adulto e a criança. No entanto, a forma como o educador entende esse processo cognitivo reflete diretamente em seu fazer docente, podendo contribuir positivamente ou dificultar a aprendizagem, por isso a importância da compreensão do processo cognitivo do sujeito estudante da EJA.

De acordo com Luria (1990) em meados do século XX, criou-se uma teoria entre os psicólogos da época, influenciada pelo psicólogo Levy Bruhl, de que os povos iletrados (também chamados “primitivos”) empregavam um conjunto de dados, regras e operações intelectuais diferente daquele empregado pelo pensamento dos povos modernos, denominados “contemporâneos”. Esse pensamento dos povos primitivos era chamado pensamento “pré-lógico” e “imprecisamente organizado” por considerar-se que os sujeitos iletrados que viviam fora de um contexto de aprendizagem formal acreditavam apenas em forças místicas que controlavam os fenômenos naturais e que também negavam o raciocínio lógico. Em contrapartida, psicólogos contrários a esta teoria, como o antropólogo William Halse Rivers, que esteve disposto a buscar entender o modo de vida, cultura e pensamento dessas pessoas consideradas 'primitivas', constatou que não havia nenhuma diferença entre o intelecto das pessoas que viviam no mundo contemporâneo e tecnológico, apenas sugerindo que: “faziam generalizações dos fatos do mundo exterior em categorias diferentes do que estávamos os acostumados a usar” (LURIA, 1988b, p. 40).

Por isso, a questão a se pensar, (na educação brasileira, em específico) é: qual o motivo para esses povos considerados “primitivos” não possuírem o mesmo acesso à escolarização formal que os povos “contemporâneos”? De acordo com o Parecer CNE/CEB 11/2000, documento que oficializa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, há uma lacuna entre grupos letrados e não letrados, devido ao contexto social-histórico em que grupos socialmente considerados “primitivos” foram impossibilitados de estarem em espaços escolares na idade cronológica regular exigida socialmente – lacuna esta que impede o progresso pleno da cidadania:

No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica (BRASIL, 2001).

Dessa forma, fica evidente que sujeitos provenientes dos grupos citados acima ainda encontram dificuldade de fazerem parte de uma sociedade grafocêntrica, que valoriza a forma de linguagem e escrita formal e sistematizada de acordo com a norma culta, oferecida em

espaços escolares e formais.

Nesse caso, quando os estudantes ingressam ao contexto escolar, há uma necessidade de o educador entender sobre a psicologia do adulto em específico, seja ele não letrado ou semi-letrado, de forma geral para que se distancie do estereótipo do adulto na perspectiva social (homem branco, urbano, ocidental, com acesso à instrução relativamente elevada, proveniente de classes médias), de modo que se construa um currículo apropriado. Pois, a imagem socialmente construída pode corresponder a um adulto diferente daquele com que se preocupa a Educação de Jovens e Adultos (OLIVEIRA, 1999). Essa diferença de compreensão para com esse sujeito resulta em uma diferença na didática, de modo a estabelecer respeito e reconhecimento quanto às especificidades desse adulto que possui maior experiência com o trabalho e as relações interpessoais, diferentemente da criança e do adolescente, podendo até mesmo criar dificuldades específicas na aprendizagem por conta das suas particularidades:

Com relação a inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto faz com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 1999b, p. 3-4).

Assim, estudos teóricos afirmam que as primeiras pesquisas sobre o tema de desenvolvimento cognitivo em adultos foram feitas por dois dos principais teóricos sobre a temática: Alexander Luria (1902-1977) e Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), ambos psicólogos e pioneiros do pensamento histórico-cultural, atuantes na época da União Soviética. O que a teoria histórico-cultural busca compreender é a forma como os sujeitos aprendem através da interação com o meio social em que vivem, principalmente em como a cultura de um espaço (não escolar) onde aqueles sujeitos estão inseridos influencia na aprendizagem e em suas funções cognitivas em um contexto escolarizado. Ainda que abordassem a mesma linha teórica e pesquisassem juntos, Vygotski possui maior preocupação na aprendizagem das *crianças*, já Luria preocupa-se em conhecer o modo de aprendizagem dos *adultos* através de uma pesquisa empírica com trabalhadores rurais analfabetos e semianalfabetos residentes de Uzbequistão, na Ásia Central, com enfoque no desenvolvimento cognitivo desses sujeitos na aquisição da alfabetização. Para isso, usaram-se testes com uma amplitude de resoluções em que os alunos pudessem explorar o pensamento abstrato (imaginável, hipotético), indicando, dessa forma, aspectos da atividade cognitiva. Ou seja, do repertório de atividades extraídos do cotidiano, os sujeitos usaram para resolver as questões propostas. Luria analisava as diversas possibilidades que os sujeitos traziam, enquanto propunha assistência na aprendizagem.

Em uma atividade de identificação de formas geométricas, soluções extraídas de seus

saberes cotidianos, denominaram as formas:



Figura 1: Identificação de formas geométricas. Fonte: (LURIA, 1990, p. 45)

Ainda que as formas se repetissem, os significados mudavam, pois consideravam fazer parte de uma mesma função: “[o triângulo] e [o quadrado] se assemelhavam porque eram relógios” (LURIA, 1990, p. 45).

Para aquelas pessoas, nenhuma outra classificação que não tivesse sentido intrínseco entre os objetos fazia sentido. Por exemplo: Foram mostrados desenhos de um martelo, uma serra, uma tora de madeira e uma machadinha a um menino de 13 anos analfabeto, e a resposta foi a seguinte: “São todos iguais, veja: você precisa de uma serra se quiser serrar e, se quiser partir algo, vai precisar de um machado. Portanto, todos eles são necessários”.

Na formação escolar há um tipo de testagem comum feita com crianças e adolescentes que é o agrupamento de objetos. Enquanto adultos que nunca tiveram contato com a escolarização, não veem sentido em agrupar, comparar e enquadrar em diferentes classes (*Ibid.*, p. 48).

Embora as testagens não tenham sido efetivas para os camponeses, no que se refere à consideração da falta de necessidade de uma classificação e um sistema formal de atividade, proveniente do sistema escolar, ainda assim é importante que sejam usadas essas testagens para que as duas formas de pensamento entrem em contato, pois “são importantes justamente para a criação e reprodução de situações lógicas cotidianas, inter-relações sobre as coisas” (*Ibid.*, p.51).

O processo se diferenciou quando as mesmas perguntas foram feitas para camponeses que já tinham entrado em contato com a escola, mesmo que por pouco tempo. Classificavam os grupos por um atributo em específico e associavam a uma classe isolada, por exemplo: Garrafa, copo, óculos e caçarola. A resposta foi: “O copo, os óculos e a garrafa devem ficar juntos, mas a caçarola é de metal”. Ou seja, os objetos eram subordinados pelo seu tipo de material, sendo generalizados, e assim os sujeitos distanciavam-se de suas experiências cotidianas para definir e classificar os grupos de acordo com a forma de classificação esperada pelo pensamento da escola formal, através do pensamento concreto, literal, que não exige abstrações ou reflexões sobre sua classificação, possuindo um sistema de classificação simplificada e generalizada, próximo ao sistema escolar, o qual exige menos considerações da vida particular e mais considerações próximas à conceitos amplos.

Havia mudanças de respostas de acordo com o contato com a escolarização que possuíam: quanto mais contato com a escolarização, mais se distanciavam de suas experiências

de vida como resoluções, transformando o pensamento abstrato em um pensamento concreto, mais próximo da educação formal. É necessário dizer também que os processos de abstrações e generalizações são produtos que podem variar de acordo com os aspectos sociais, culturais e econômicos do sujeito que, quando em contato com outro tipo de teoria, desenvolvem-se em um pensamento teórico, tornando o sistema de aprendizagem mais complexo.

Além das palavras, que assumem uma estrutura conceitual complexa, e das sentenças, cuja estrutura lógica e gramatical permite que funcionem como base do juízo, este sistema inclui também “expedientes” lógicos e verbais mais complexos que lhe permite realizar as operações de dedução e inferência, sem nexos de dependência com a experiência direta. (LURIA e VYGOTSKY, p. 53)

Além do processo de mudança cognitiva da aprendizagem formal, o sujeito acaba percebendo-se diferente também à medida que imerge no processo escolar, alterando o sujeito não só cognitivamente, mas também quanto à sua identidade, pois a questão da autoconsciência é um conceito que explica a construção da própria imagem com elementos do meio que o sujeito está inserido (cultura). Portanto, o educador de EJA deve estar epistemologicamente conectado com historicidade cultural e também “saber lidar com a acomodação e autoestima” (*Ibid.*, p.56).

O aluno da EJA precisa ser incomodado, provocado para buscar conhecimento. Inhelder *et. al.* (1977) afirmam que “toda a construção cognitiva resulta de compensações relativas a perturbações que lhe originaram”, causando readaptações e desequilíbrios cognitivos. Mendes (2007) define esses desequilíbrios como um “processo espiral de desenvolvimento”, em que cada fase desequilibrada encontra-se em processo de adaptação, correspondendo a uma melhor fase de adaptação e equilíbrio cognitivo, sendo, assim, um processo não linear, podendo até mesmo conter defasagens cognitivas na aprendizagem, popularmente conhecida como “dificuldade de aprendizagem escolar”. Essas defasagens podem ser verticais (ocorrem em momentos distintos da evolução cognitiva) ou horizontais (produzidas em todo o tipo de conhecimento) (Mendes,2009). O processo escolar, nesse caso, pode atuar como ferramenta de enriquecimento das interações sujeito-objeto e sujeito-sujeito, bem como acelerar e ultrapassar essas defasagens cognitivas.

À medida que o aluno insere-se no universo escolar, vai atribuindo suas vivências na significação dos conceitos escolares resignificando as suas experiências atribuindo os conceitos escolares. Dessa forma, há uma colisão entre dois polos culturais diferentes, iniciando-se o processo cognitivo de aprendizagem. No processo de adaptação de uma nova fase de equilíbrio (entre uma informação antiga e outra nova), é natural que haja pausas para abstrações e reflexões sobre determinado assunto, pois esta ação está ligada à resistência de desvencilhar a assimilação colada à experiência ao testar suas hipóteses e convicções: “[O

sujeito] pensa sobre o real sendo possível um prolongamento deste, pois carece de instrumentos cognitivos para coordenar os agrupamentos operatórios” (MENDES, 2007, p. 131).

Ainda, através do desenvolvimento sócio-histórico³ (LURIA, 1988b), o produto do cotidiano torna-se instrumento para a formulação de abstrações e generalizações, de modo a facilitar a transição da reflexão sensorial não mediada para o pensamento mediado, racional. A concepção da influência cultural também se altera a partir desse processo de transição cognitiva, pois o sujeito, ao entrar em contato com conceitos fora de contexto cotidiano, inicia uma busca de conceitos teóricos fora de sua rotina para classificar e solucionar problemas, atribuindo também esses conceitos em seu cotidiano, construindo novas concepções de vida. Oliveira (1999) denomina essas aquisições como “elaborações cognitivas descontextualizadas”, sendo essas características aparentemente ausentes em pessoas iletradas, pois precisam de suas próprias experiências para se apoiarem ao contextualizar algum conceito, porém bem definidas em pessoas letradas, que conseguem separar sua vida pessoal dos conceitos abordados, atendo-se a um conceito amplo, mais próximo ao sentido generalizado. Dessa forma, a lacuna que há entre esses dois grupos diminui na medida em que ocorre a escolarização como uma ferramenta/possibilidade de comunicação e troca de saberes entre esses grupos (iletrados e letrados). Isso porque, ao operar com conceitos mais complexos e descontextualizados, torna-se a comunicação mais direta, objetiva e ampla, “uma vez que esse pensamento se encontra desvinculado da realidade vivenciada, concreta e imediata” (Oliveira, 1999), enquanto que os conceitos contextualizados dificultam esse processo, limitando o sujeito a operar com teorias conceituais mais simples, restritas e instáveis, que tratam apenas da experiência pessoal do sujeito. Assim, o processo de escolarização contribui com “a promoção da transição do pensamento abstrato para o concreto, trabalhando com a história das disciplinas, a construção de modelos, o movimento entre universal e particular e entre plano mental e realidade objetiva” (OLIVEIRA, 1999, p. 57).

O processo denominado escolarização, em uma perspectiva psicológica apoiada ao conceito sócio-histórico, torna-se essencial para a compreensão das mudanças cognitivas e o entendimento das diferenças culturais, bem como a forma como elas influenciam na aprendizagem. Esse processo contribui para a expansão cultural e social do sujeito, sendo a sala de aula um espaço potente para a relação intercultural se desenvolver, não como um fenômeno único, mas também como ferramenta potente da possibilidade do desenvolvimento cognitivo. Para tratar sobre isso, me apoio no que citam Gomes e Vargas (2007) sobre a definição de dois

³ Teoria proposta por Vygotsky em que se afirma que o desenvolvimento humano dá-se por meio da interação com o meio que vive.

tipos de desenvolvimento: real e iminente, amparada na teoria de Vygotski (1990) sobre o assunto. *Desenvolvimento real* seria aquele caracterizado por pessoas que exercem suas funções autonomamente, e *desenvolvimento iminente*, aquele que exige o auxílio de terceiros para o exercício das atividades. “Com a colaboração de outras pessoas, o sujeito pode resolver problemas com graus de dificuldade acima do que foi padronizado para a etapa do desenvolvimento mental de sua faixa etária” (GOMES & VARGAS, 2013, p. 453). Ou seja, é capaz de haver um desenvolvimento mental maior que o esperado quando duas pessoas com graus de entendimento diferentes sobre o mesmo assunto trocarem seus conhecimentos e assim expandirem o campo cognitivo. Outro fator que também é relevante citar é a discordância que Vygotski (LURIA, 1988) faz sobre o conceito de *desenvolvimento potencial*, pois ele considera que o conhecimento ainda não está pronto para ser ativado, e a instrução e a mediação *podem ou não* gerar tal desenvolvimento, isentando-se da obrigatoriedade de acontecer. Por isso, discorda do termo ‘potencial’, pois o termo dá a idéia geral de que ele irá obrigatoriamente se desenvolver, no entanto, pode haver *ou não* esse desenvolvimento.

Portanto, além da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo, o processo de escolarização pode desenvolver a própria reconstrução da identidade do sujeito como sujeito alfabético e autônomo socialmente, capaz de se apropriar dos seus direitos e deveres civis, principalmente o pleno direito ao acesso à educação que possui, mesmo que, muitas vezes, não se sinta capaz de pertencer àquele espaço. Além disso, a relação com o outro torna-se uma potente ferramenta de mudança, ao encontrar seu espaço de fala, estabelecendo limite com o outro e respeito ao limite do outro também. Trata-se do espaço e da oportunidade de se reconhecer como um cidadão autônomo em sociedade, apropriando-se de seu direito ao acesso à educação.

Para isso, é preciso que ele oriente o aprendizado no sentido de construir possibilidades de troca e de compartilhar saberes entre ele e os estudantes e entre os próprios estudantes, propiciando a criação de zonas de desenvolvimento iminente que estão relacionadas não só com a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas com a construção de identidades, autoconceitos, reconhecimento (PACKER; GOICOCHEA, 2000)

Já quanto ao educador, é necessário que estabeleça um cenário democrático em sala de aula, proporcionando a autonomia como objetivo essencial de seu fazer docente, estimulando ainda o senso crítico.

O bom clima pedagógico democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele. Minha curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro e expô-lo aos demais. (FREIRE, 1996, p. 51)

Além disso, a base da educação de jovens e adultos precisa ser pautada na autonomia, como prática de liberdade, fortalecendo a autoestima e reforçando a identidade social desses sujeitos. O aluno da EJA, geralmente, possui um objetivo de “vir a ser”, buscando na escolarização o caminho para essa evolução pessoal, com a leitura e a escrita, principalmente, como aportes fundamentais para a ascensão social. Entretanto, é necessário reforçar que o processo de escolarização não invalida a aprendizagem em si, mas sim atua como um processo de conhecimento científico, formalizado, que pode sim contribuir para a ascensão social, de acordo com o que esperam as exigências sociais: “[os sujeitos não letrados ou pouco letrados] terão acesso ao aprendizado escolar que está direcionado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico de modo sistematizado, (GOMES & VARGAS, 2013, p. 453). Entretanto, salienta-se que o sujeito aprende desde o momento em que interage consigo mesmo e com o meio social. (VYGOTSKY, 1996)

Assim, os sujeitos que nunca ou pouco frequentaram a escola podem criar suas próprias significações, modos de conviver, ideologias e culturas. Desse modo, ao aprender a utilizar os instrumentos de seu grupo cultural e os sistemas linguísticos, jovens e adultos podem desenvolver novas formas de atividade, transformando esses objetos em signos culturais e tornando-se seres de direitos e deveres (FREIRE, *apud* VARGAS, 2008).

2.1. Processo de alfabetização e subjetividade como ferramenta de aprendizagem.

A subjetividade é uma ferramenta muito potente para analisar a turma e os alunos em seus aspectos mais enraizados, pois as experiências vividas são as primeiras a aparecerem impregnadas de concepções extraídas das próprias percepções da realidade: “O sentido subjetivo não representa uma expressão linear de nenhum evento da vida social, pelo contrário, ele é o resultado de uma rede de eventos e de suas consequências colaterais, que se expressam em complexas produções psíquicas” (REY, 2007, p. 172).

Em minha experiência em estágio supervisionado na EJA, usamos as histórias contadas por eles mesmos para trabalhar a estrutura de uma narrativa, focando em seguida nas palavras e, em último lugar, na composição das palavras, analisando o lugar das letras, bem como a fonética delas. Martha Kohl de Oliveira (1999) aborda o conceito de metacognição no qual se baseia em “experimentar” ideias para atribuir a um dado conteúdo, seja ele alfabético ou não. O processo metacognitivo propõe que o sujeito pense em teorias baseadas em suas próprias concepções já feitas, levando-o a pensar em seus próprios conceitos formados e no que ainda poderá formar. Assim, “a ação metacognitiva favoreceria, pois, uma organização do conteúdo das teorias para torná-las mais consistentes e mais úteis à predição de eventos e ao controle da

realidade” (OLIVEIRA, 1999, p. 84).

Portanto, a falta dessa ação metacognitiva negaria ao sujeito a consciência das teorias implícitas à organização de seus conceitos, ignorando especificidades importantes que podem tornar a teoria mais superficial, bem como a possibilidade de reflexão sobre sua própria aprendizagem.

Dessa forma, a metacognição esteve presente na minha prática, possibilitando-me encontrar recursos mais eficientes e diretos para iniciar e trilhar um caminho dentro da alfabetização com esses alunos, considerando suas ideias e etapas cognitivas por meio de atividades propostas, perguntas-chave sobre determinado tema proposto inferências, como por exemplo “Para vocês, o que tal autor quis dizer quando cita o seguinte trecho...?”, “Pra vocês o que significa a seguinte palavra...?”. Essas perguntas desencadearam longas discussões com potencial de conteúdos disparadores: “Resolver um problema significa simplesmente representá-lo de forma a tornar a solução transparente” (SIMON, 1981 *apud* OLIVEIRA, 1999, p. 67).

Pude perceber também, em minha experiência de estágio, o quanto a cultura influenciou no processo de escrita e no desempenho na sala de aula. Era muito difícil fazer a separação entre a vida pessoal e escolar, o que refletia na sala de aula tanto positivamente quanto negativamente: o aspecto que era possível identificar era a intensidade da mudança em suas vidas. Em estudo anterior, citei a importância da subjetividade como ferramenta de aprendizagem e a questão da manifestação do efeito emocional provenientes dos episódios cotidianos nas tarefas escolares onde usei a referência de Fernando Gonzalez Rey e sua ideia sobre esses aspectos na criação dos sentidos das palavras e o processo de alfabetização.

Nada do que acontece em nossas práticas se internaliza, pois acima delas nós produzimos, e essa produção, mesmo sendo resultado de nossas práticas e relações, não é um resultado linear, mas uma produção diferente. Dela participam tanto as consequências dessas ações, que podem ter referentes não visíveis a partir das práticas atuais, como as configurações subjetivas que fazem parte da ação do sujeito, ou seja, aquelas que são fonte da produção subjetiva associada a essa ação. (REY, 2007 p. 173)

Em consonância a este conceito de subjetividade, o qual é carregado pelo sentido não literal, é marcado pelo modo de se expressar, de se comportar, nem sempre explícito naquilo que o aluno diz e sim na forma como ele diz, ligada às manifestações emocionais, Oliveira (1999b) também aborda outro conceito, de acordo com Vygotsky e Luria (1996), denominado Lexicografia, isto é, a construção de conceitos, a mesma prática que se usa na construção de dicionários. Entretanto, no contexto escolar de jovens e adultos, em que o mesmo conceito possui diferentes significados, sendo alterados conforme a cultura em que o sujeito está

inserido, é importante que, antes que o educador proponha a definição de um conceito, deixe em aberto a discussão sobre os diversos significados que surgirão. Isso porque os conceitos citados podem existir mesmo antes da definição lexical, apresentando características específicas dependendo de cada idioma (OLIVEIRA, 1999b).

É necessário compreender essa questão para a introdução à alfabetização: a concepção clássica lexicográfica não invalida as concepções de pensamento do adulto quanto ao significado das palavras, pois, antes de haver o dicionário, já havia os significados socialmente construídos por meio das subjetividades e diversidades linguísticas, assim como os sujeitos também já construíram os sentidos das palavras antes mesmo de entrar nesse sistema. O que difere esse processo é a construção das palavras, o emprego delas nas frases e a variação no vocabulário dessas pessoas, que pode mudar dentro do processo de alfabetização no método escolar. Entretanto, para entender o processo de alfabetização de jovens e adultos, busquei me distanciar do modo de pensar a alfabetização nesse modelo tradicional escolar que, geralmente, valoriza a codificação e a decodificação de palavras (GOMES & VARGAS, 2013) e também da perspectiva das etapas do desenvolvimento cognitivo, proposta por Piaget (1967).

Corroborar-se essa ideia, pois, do contrário, como explicar as aprendizagens e o desenvolvimento que se realizam ao longo da vida? Como explicar por que eles passam pelas mesmas fases de compreensão da língua escrita por crianças em início do processo de alfabetização? (GOMES; DALBEN; COSTA, 2009; ALBUQUERQUE; LEAL, 2004 *apud* GOMES & VARGAS, 2013, p.454).

Esse distanciamento deve-se ao fato de que eles já tiveram contato com diversas experiências, mas, por ser algo novo, uma aprendizagem nova, é necessário ver por outra perspectiva essa concepção da alfabetização escolar para a modalidade infantil. Portanto, a questão afetiva, a assimilação, a contação de histórias e outros lados da literatura e língua portuguesa fazem-se mais do que necessários, pois, por meio desses materiais, é possível que o aluno veja-se, identifique-se e assim fique mais acessível familiarizar-se com as letras e as palavras que não fazem parte do seu contexto cultural. Na prática de estágio docente de início a esse processo assim que assumi a turma, sempre buscando contemplar as suas potencialidades e aquilo com que mais gostavam de ter contato, para que o processo fosse afetivo. Rey fala sobre a questão de sentido pessoal e subjetivo e como esses fatores intervêm na aprendizagem alfabética, proporcionando um entendimento para além da codificação e decodificação, conforme mencionado anteriormente.

Não é só o sentido que está além da palavra. O sentido não é o elemento final dessa cadeia. Além da palavra estão as expressões dos objetivos e os motivos. Além da palavra estão os afetos e as emoções. Sem a exploração das relações da palavra com o motivo, a emoção e a

personalidade, a análise do problema de “Pensamento e Linguagem” fica incompleto. (VYGOTSKI, 1987, p. 369 *apud* REY 1987, p. 157)

A questão da imaginação também proposta por Luria (1990) amparou a prática nas construções das narrativas. Entretanto, não uma imaginação no sentido de criação de fantasias e objetos irreais, mas sim a “imaginação reprodutiva”, diferente da “imaginação criativa” (Luria, 1990)

Estudos anteriores aos de Luria sobre a imaginação, nos quais se baseou para tratar sobre a temática, abordam o fato de a criança usar a imaginação criativa antes da fase pré-escolar, quando tem acesso a imaginação ilimitada e vigorosa, limitando-se posteriormente à memória imediata em uma fase mais avançada de vida. É essa imaginação que é chamada de “imaginação reprodutiva”.

Luria especifica nos adultos, trabalhadores de campos de algodão, como a questão da imaginação acontece, propondo atividades em que esses camponeses pouco e nunca escolarizados precisavam formular questões, em um primeiro momento sobre temas livres e posteriormente sobre temas específicos. As respostas foram as seguintes: “Eu não sei o que perguntar”, “Eu não posso imaginar sobre o que perguntar. Eu apenas sei do trabalho pesado, nada mais.... Para fazer questões você precisa de conhecimento, e nós só arrancamos mato nos campos.... Seria melhor você me perguntar.” (LURIA, 1990, p. 184)

Em um segundo momento, foram solicitados para que elaborassem questões mais específicas, como a temática sobre cidades, por exemplo. As respostas foram a recusa de formularem perguntas porque não tinham nenhuma experiência com outras cidades: “Eu não vi o que as outras pessoas fazem nas outras cidades, então como posso perguntar?” (LURIA, 1990, p. 185)

Refiro-me a este estudo em específico de Luria, porque ocorreram situações muito parecidas com essas em minha experiência em sala de aula. Geralmente, quando elaborávamos uma narrativa sobre um tema específico, como “escolher imagens de revistas e a partir delas montarem uma narrativa”, em um primeiro momento os alunos analisavam as imagens em silêncio e negavam-se a criar algo hipotético. Assim, eram necessárias algumas intervenções como: “O que tu gostarias de contar? Lembra de algum fato marcante em tua vida que gostaria de compartilhar?” Então prontamente escolhiam fotos, geralmente de pessoas, que personificavam familiares, ou de paisagens que remetem a uma viagem. Dessa forma, segui o que sugere Sayeg (1999) sobre o uso de hipertextos como forma de mapeamento de informações apresentadas, de modo que o leitor tenha a liberdade de escolher vários caminhos, a partir de sequências relacionadas, sem estar preso a um encadeamento linear único: uma rede de

informações. O autor justifica esse método relacionando a cognição humana ao computador, que armazena dados em sua memória eletrônica e automatiza certas tarefas “cognitivas”, como se as áreas do cérebro fossem caixinhas que executassem funções destinadas.

Este mecanismo possibilita uma aprendizagem mais atual, interativa e moderna, disparando várias outras ideias sobre um mesmo assunto, trazendo diversas perspectivas e autonomia para os estudantes. Isso porque, a partir de um hipertexto, eles poderiam relacionar o tema apresentado com suas vivências, proporcionando uma aprendizagem baseada em teoria e prática, tornando algo significativo.

3. A PRÁTICA DOCENTE E A RELAÇÃO CONCEITUAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A prática docente proposta pelo curso de graduação em Pedagogia da UFRGS ocorreu na escola Centro Municipal de Trabalhadores Paulo Freire, conhecido por sua sigla, CMET. Esta escola é referência na cidade de Porto Alegre por atender exclusivamente a Educação de Jovens e Adultos nos três turnos, com abordagem teórico-metodológica fundamentada na Educação Popular (MOLL & FISCHER, 2005; SOARES, 2011).

A escola situa-se em um bairro próximo ao centro da cidade e conta com uma estrutura especializada para EJA, com projetos e programas que objetivam alavancar a vida profissional de jovens e adultos que estejam interessados em se inserir no mercado de trabalho, como oficinas e cursos gratuitos profissionalizantes. Além disso, oferece acesso à cultura por meio das aulas de teatro, música e oficinas de artes plásticas, contando com a parceria com diversos projetos culturais externos que valorizam o acesso à arte dentro e fora da escola. Outro espaço muito utilizado pelos alunos é a horta, onde tinham aulas de jardinagem, compostagem e propriedades medicinais das plantas.

A estrutura escolar também conta com salas de recursos para pessoas com algum tipo de deficiência, uma especificidade vista como referência no contexto de educação inclusiva (DALAROSA *et. al.*, 2013; Buseti, 2008). A escola é amparada por atendimento psicopedagógico, reforço na alfabetização e matemática, Sala Interna de Recursos Visuais (SIRVISUAL), além da estrutura física com rampas e acessos inclusivos, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 20 de dezembro de 1996.

A turma com que realizei o estágio supervisionado pertencia à totalidade dois (T2), composta por alunos que vivenciaram o primeiro e o segundo ano da escolaridade regular. Os alunos regulavam entre 23 e 74 anos. Quando iniciei a observação direta na turma, todos estavam trabalhando em um projeto chamado “adote um autor”, no qual estudavam poemas e versos rimados regados de sonoridade. Estavam bem engajados nesse projeto, aprendendo sobre a sonoridade, juntamente ao processo de alfabetização com uma estratégia de construção de em poema baseado na obra do autor em questão: Alexandre Britto e sua obra “Museu Desmiolado”, cujo conteúdo era pautado em sonoridade e rimas.

A proposta da professora titular era a construção de um poema coletivo baseado na sonoridade influenciada pela obra. Nesse caso, o processo de alfabetização revela-se algo além da prática da codificação de letras, mostrando ser um processo de expansão da linguagem. Para fundamentar essa prática, convém trazer que Vygotski afirma que a linguagem é tão legítima

quanto a alfabetização no que concerne às concepções de mundo, às significações que são feitas por meio das experiências de vida e da forma como esta transmissão é feita. Para Vigotski, o processo de alfabetização vem muito antes da decodificação, principalmente para o adulto.

A linguagem verbal é tratada como o instrumento simbólico, que possibilita uma nova organização do pensamento, influenciando progressivamente o planejamento de ações, a obtenção de habilidades cognitivas, a memorização e a superação do mundo e a percepção imediata pela descoberta da experiência humana acumulada e transmitida ao longo das gerações. (VÓVIO, 1999, p.118)

Portanto, a capacidade de imaginação dos sujeitos da T2 fez parte do processo de alfabetização como uma ferramenta inicial, com o objetivo de aproximá-los da escrita e da leitura, partindo de suas abstrações literárias e principalmente da possibilidade de representação da realidade que a literatura propõe. Por isso, a importância de conhecer suas subjetividades pessoais foi importante para instigar ainda mais a imaginação e apropriar-se de suas potencialidades para poder aprofundar as inferências no momento de construir textos e em seguida usar o conteúdo para a decodificação de letras. Isso porque, ainda que não haja total garantia de tal aceleração e progressão cognitiva dentro de um sistema funcional de escolarização regular que prioriza a linguagem rebuscada e saberes preferencialmente científicos, há mais chances de os sujeitos desenvolverem interesse em aprofundar seus conhecimentos se houver a validação de seus saberes subjetivos pessoais, construídos por meio de suas experiências de vida, em conjunto a inferências sobre conteúdos escolares e a experiências pessoais, que também servem de aportes para o desenvolvimento cognitivo até mesmo antes da escola, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo.

Ainda é válido apoiar-se na validade e na eficácia que possui o aluno ao trabalhar em cima do que criou, uma vez que a escrita é uma forma de expressão (HARA, 1992). Além disso, essa expressão está na forma de significação que esses sujeitos possuem do mundo em que vivem e na cultura em que estão inseridos, de modo que o contexto escolar pode acabar ocultando essa especificidade por impor outra linguagem, influenciando esses sujeitos a desconsiderar a potência de seus saberes no que se refere à área da escrita. Portanto, nós, educadores, precisamos usar de aportes metodológicos que estejam inseridos no contexto social em geral, como jornais, revistas, imagens, enunciados, enfim, materiais alfabéticos que sejam de fácil acesso a essas pessoas. (HARA, 1992)

O contato com adultos não escolarizados nos mostra que todos sabem algo, não só coisas do concreto, mas têm um conhecimento intelectual a respeito da escrita. O que falta, muitas vezes, é auxiliar a desvelar esse conhecimento e criar condições para que possam elaborar novos conhecimentos, obter novos dados e reorganizar o conhecimento. Repensar fatos estabelecidos há certo tempo, e que hoje começam a

incorporar novas situações, auxilia a rever a prática de alfabetização de adultos (HARA, 1992, p. 8)

Assim, a literatura comunica de diversas formas e possibilita muitas interpretações, causando potentes discussões acerca das obras trabalhadas. Foi o que ocorreu com minha prática, que possuía a temática sobre “Literatura, arte e imaginação” e buscava aprimorar as habilidades artísticas que os alunos possuíam, relacionando-as com os demais conteúdos escolares e promovendo meios de exercitar a potencialidade criativa a partir do projeto literário no qual já estavam inseridos antes da minha chegada. Essa temática surgiu após um mês de observação da turma, cuja rotina acompanhei juntamente à observação dos conteúdos propostos pela professora titular, e onde conheci algumas das particularidades de cada aluno, histórias de vida, propósitos que os levavam até a sala de aula e principalmente suas potencialidades expressadas nos diálogos entre eles, conversas que tínhamos em momentos de intervalo. Dessa forma, pude me atentar às habilidades que poderiam ser mais exploradas assim que findasse o período de observação, de forma a partir do ponto de aprendizagem que já haviam alcançado, proporcionando meios de progredir ainda mais.

Antes de iniciarmos uma atividade, sempre debatíamos sobre suas primeiras impressões sobre o texto, a imagem, etc. Sempre surgiam muitas abstrações baseadas em suas experiências pessoais que, por fim, traçavam a obra construída por eles. Outro fator que contribuiu para a construção de textos foi o uso de imagens para contar histórias e sugerir hipóteses com as situações expostas nas imagens. A prática alfabetizadora iniciou de forma fluída e positiva, pois observou-se a preferência que aqueles alunos tinham: as atividades plásticas, em especial a pintura de imagens.

Com base nessas preferências da turma, a maioria das atividades foi pautada no princípio de valorizar não só seus saberes, mas também o que a tocasse e o que causasse prazer em ser feito. Fernando Gonzalez Rey, em seu texto “As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural”, dialoga com as ideias principais de Vygotski na abordagem da psicologia histórico-cultural e com a construção dos sentidos que os sujeitos constroem de acordo com suas interações com o meio, relacionando ao conceito sobre a relação entre sentido da palavra e associação com a personalidade e com a vida psíquica como um todo. Das obras que Rey dialoga com Vygotsky, destaca-se *Obras Escolhidas* (1987), em que ele aborda a questão sobre a palavra, a personalidade e as emoções, complementadas com o motivo de o sentido da palavra ser composto de elementos intrínsecos, correlações eternas que configuram a forma de linguagem dos sujeitos:

Não é só o sentido que está além da palavra. O sentido não é o elemento final dessa

cadeia. Além da palavra estão as expressões dos objetivos e os motivos. Além da palavra estão os afetos e as emoções. Sem a exploração das relações da palavra com o motivo, a emoção e a personalidade, a análise do problema de “Pensamento e Linguagem” fica incompleto. (VIGOTSKI *apud* REY, 2007, p.3)

Dessa forma, torna-se imprescindível que o educador compreenda as subjetividades dos alunos, ou seja, aquilo que, ainda que não falem, consegue identificar por estar inserido na sala de aula, envolvido com os sujeitos e suas vidas. Em um trabalho anterior, no artigo de finalização de estágio docente (SILVEIRA,2019), abordei a questão da subjetividade como ferramenta de aprendizagem, enfatizando as abstrações extraídas da vida pessoal e o quão importante são para a apropriação e a segurança na hora da escrita. Isso porque a análise era feita não apenas a respeito do que diziam, mas sim da mudança da postura em relação a algum evento na vida pessoal. Essa situação ocorreu com um menino, aluno da T2, que se deu da seguinte forma: M. vivia em situação de abrigo, oscilando entre essa instituição e sua casa, onde tinha muito apego à sua mãe. Em sala de aula, mantinha-se inseguro em relação à escrita, apagando e reescrevendo muitas vezes, mesmo com a escrita apropriada. Em alguns momentos, até ocorriam alguns momentos de introspecção, principalmente quando escrevia algo com as letras trocadas, diferentes da forma usual. Certo dia, após muito tempo sem aparecer na escola, voltou com bastante vigor, mais concentrado e também mais seguro, pois tinha voltado para casa e estava morando com sua mãe. Ele estava muito feliz, sugerindo, até mesmo, uma carta de despedida para mim, naquele que seria o último dia em que nos veríamos na escola. Portanto, mesmo que houvesse todo um trabalho externo escolar, estruturalmente bem amparado pela escola, hipoteticamente falando, se o sujeito está passando por um obstáculo difícil em sua vida pessoal, ele não pode ser negligenciado no ambiente escolar, pois a vida pessoal e a vida escolar se correlacionam, causando efeitos no sistema cognitivo conforme o desenvolvimento e a construção de suas subjetividades: “O sentido subjetivo não representa uma expressão linear de nenhum evento da vida social, pelo contrário, ele é o resultado de uma rede de eventos e de suas consequências colaterais, que se expressam em complexas produções psíquicas” (REY, 2015, p. 172).

Com base neste episódio, considero que, se o educador não exercer “escuta pedagógica” (MELO, 2016), não estiver atento à subjetividade do estudante ou a como essa situação pode impactar sua aprendizagem, sem criar métodos para contribuir construtivamente em seu processo de aprendizagem, este se limita a transferir conteúdos, sem sensibilidade alguma, criando meios distantes e indiferentes ao entendimento do aluno e ignorando uma solução que poderia ter feito a diferença na vida daquele aluno. Não há como separar a vida pessoal da escolar, emocional e racional, uma vez que são todos elementos oriundos e complementares de

um mesmo sistema, podendo ser denominado “subjetividade”, reforçando o conceito anteriormente citado.

Nada do que acontece em nossas práticas se internaliza, pois acima delas nós produzimos, e essa produção, mesmo sendo resultado de nossas práticas e relações, não é um resultado linear, mas uma produção diferente. Dela participam tanto as consequências dessas ações, que podem ter referentes não visíveis a partir das práticas atuais, como as configurações subjetivas que fazem parte da ação do sujeito, ou seja, aquelas que são fonte da produção subjetiva associada a essa ação. (REY, 2007, p. 17)

Portanto a aprendizagem é inconstante e não linear, acompanhando o sistema afetivo e o cognitivo, proporcionando desafios tanto para o aluno quanto para o professor no que concerne à (des) acomodação de criar meios para se readaptar e criar métodos para continuar a aprendizagem (escolar ou não) ao longo da vida da maneira mais saudável e possível, de acordo com a realidade de cada sujeito. No caso da prática docente, usamos diversas formas de linguagem para trabalhar não só o letramento, mas também a interpretação, a criação de hipótese e consciência da estrutura de uma narrativa através de teatro, filmes, poemas, cordéis, imagens, manchetes de jornais (HARA, 1992).

Ainda sobre a questão de compreender a aprendizagem como um processo de aquisição de novos conjuntos de saberes sociais, culturais e subjetivo individualmente, no sentido de cada um pertencer a contextos culturais diferentes, cabe refletir sobre os resultados da pesquisa de Luria e Vygotsky na Rússia soviética, iniciando com o processo de aprendizagem em crianças especificamente. Mais tarde, quando estavam avançando em suas pesquisas, os autores sentiram que havia uma lacuna sobre como era o desenvolvimento de aprendizagem em adultos de diferentes culturas também, assim iniciaram pesquisas em lugares onde haviam sujeitos não escolarizados e semiescolarizados, em uma época pós-guerra, quando o difícil acesso a uma educação mais avançada era comum. Na pesquisa que fizeram, buscaram métodos que não limitassem as respostas dos sujeitos e investiram em testes que permitissem solucionar problemas de acordo com seu “repertório de atividades intelectuais”. Primeiramente, começaram com formas abstratas de figuras geométricas e depois foram mais subjetivas, conflitantes; as respostas seguiam de acordo com o que vissem e de acordo com o que viviam: “Este tipo de percepção por categorias reflete formas de classificação de objetos historicamente desenvolvidas e transmitidas” (LURIA, 1988b, p. 44).

Com embasamento nesses estudos, adotei no estágio supervisionado a construção de textos com elementos subjetivos, onde houvesse elementos que fossem familiares para eles. Primeiro, podiam escolher qualquer tema e expressarem da forma como quisessem (através de desenhos, colagens imagéticas, etc.); em seguida, participei como escriba, de modo que eles

narravam o que gostariam em formato de gêneros literários (comédia, romance, suspense...) e até mesmo o teatro, para que conscientizassem as estruturas de uma narrativa (início, meio e fim).

Em diferentes atividades, os estudantes produziram muitos formatos de textos e, no fim da prática, já estavam escrevendo primeiro e solicitando auxílio no final da atividade. Entretanto, para chegar ao ponto citado no parágrafo anterior, exploramos outras formas de linguagem, por meio da literatura, das artes plásticas, do jogo Tangram e de atividades com formas geométricas, além de muitos debates anteriores às atividades que proporcionavam possibilidades de novos projetos a serem trabalhados, antes de entrarmos na questão da decodificação de letras. Assim, eles se atentariam primeiramente no conteúdo a ser escrito e produziram da forma que conseguissem e, após concluído, reformulávamos juntos. Meu objetivo foi abordar as suas subjetividades e as suas experiências como ferramentas proximais da alfabetização. De acordo com Hara (1992), mais importante que escrever um texto é escrever o que se tem vontade. Além disso, a autora aborda em seu trabalho a importância das habilidades escolares, tais como verbalização dos conceitos, exercício do pensamento e trabalho de recorte, dobradura, etc. Todas elas fazem parte da contribuição no desenvolvimento cognitivo, afastando-se do senso comum sobre essas habilidades serem necessárias apenas na escolarização das crianças.

Ainda conforme a autora, essas habilidades podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo, mas ainda assim não os garante totalmente. Dialogando com Oliveira (1999), o processo de escolarização torna-se válido por muitas outras questões, no objetivo de ascensão psicológica, emocional e social. Uma delas é pela relação com os outros colegas e com a própria escola, estabelecendo um sistema novo de aprendizagem.

Nesta abordagem, a compreensão das diferentes práticas culturais e dos diferentes contextos de atividades em que os sujeitos estão envolvidos, assim como a compreensão das relações entre os processos cognitivos e os instrumentos semióticos criados pelos seres humanos, são essenciais para a compreensão do desenvolvimento psicológico (OLIVEIRA, 1999, p. 82)

Esse aspecto sobre essas relações também não deixou de passar despercebido pela influência que possuía no desempenho dentro de sala de aula: as conversas não deixavam de encher a sala de aula com curiosidades sobre a vida dos colegas, e os momentos de intervalo, com o acompanhamento de café e chá que faziam na sala de aula. Tudo isso tornava a relação da turma mais próxima e agradável, pois tinham uma relação harmoniosa. Gomes e Vargas (2013) falam sobre a identidade da turma como coletividade e sobre os processos que envolvem esses sujeitos se constroem, refletindo em novos pensamentos, interações e reconstrução da

identidade individual.

Nesse momento, aquele grupo de pessoas “se transforma em uma ‘classe’, em um grupo social”. (GOMES, 2004, p. 32) em que professora e estudantes passam a construir oportunidades de aprendizagens, significados, sentidos, identidades, histórias escolares diferenciadas e singulares (GOMES; MONTEIRO, & VARGAS 2005; 2013)

Abordo essa temática porque algumas atividades introdutórias em minha prática envolveram o grupo como um todo, como o teatro e uma história contada através de colagem, por exemplo, nos quais busquei estabelecer a relação da consciência da organização narrativa, através da montagem das imagens relacionadas ao tema da história e do roteiro, proposto por eles, na temática escolhida por mim. A turma era dividida entre pequenos grupos de dois a três alunos que se reuniam para construir como se iniciaria, se desenvolveria e se concluiria a cena dentro da temática proposta. O resultado dessa atividade foi muito construtivo, pois, além de criarem cenas consistentes, baseadas em suas vivências pessoais, misturadas e organizadas por eles autonomamente, os alunos aprendiam a relacionar-se com base no diálogo, no planejamento, na troca de ideias, suposições e opiniões, bem como no respeito às adversidades: “esse esforço para apresentar a complexa articulação entre pensamento, linguagem, fala, personalidade e consciência como sistema em movimento, representa, em si mesmo, um novo caminho para a reconstrução do mental” (REY, 2007, p. 159).

Também houve a ação da interação entre duplas, nas atividades alfabéticas, onde um que estava em um nível mais avançado tirava as dúvidas do outro colega que estava em um nível menos avançado, com a minha mediação entre eles. Assim, o que já estava em um nível avançado poderia concretizar e fixar mais o conteúdo, e o outro, aprender em outra perspectiva, por meio de uma linguagem mais próxima à sua realidade. Como já abordado anteriormente, a linguagem da escolarização pode muitas vezes atrapalhar o processo de aprendizagem por estar distante da cultura em que os alunos estão inseridos. Outro fator que induz a pensar nessa dificuldade imposta pela linguagem escolar com esses sujeitos é a valorização cultural e social exacerbada no discurso teórico científico, produzido nos meios acadêmicos e reproduzidos nos meios escolares como carregassem a “verdade absoluta”. Contudo, os indivíduos que não pensam da mesma forma ou não usam o mesmo vocabulário, ou modo de pensamentos, podem ser considerados, perante o senso comum social, sujeitos não provedores de pensamento científico. Na T2, aprendi muito sobre a prática dos chás medicinais, ensinada por uma aluna. Ela tinha um conhecimento profundo sobre propriedades de chás e suas potencialidades para a melhoria de enfermidades. Ela possuía não profundidades teóricas e científicas, mas sim ensinamentos transferidos de gerações em gerações na sua família. Certo dia, pedi que fizesse

uma lista de chás e mostrasse para turma, indicando os benefícios das ervas que usava em seu cotidiano. Ela ministrou o primeiro momento da aula naquela manhã, explicando e mostrando para todos as ervas de que tinha conhecimento. Demonstrava os cheiros, as características das plantas, como a textura, a cor, a melhor época para o nascimento. Todo o conteúdo possuía sua própria maneira de explicar, proporcionando abertura para pensarmos no contexto histórico cultural daqueles saberes. Chamava atenção também sua desenvoltura para ministrar aquela aula: tamanha segurança demonstrou no momento de explicar, pois estava em sua zona de propriedade conceitual, .

A partir dessa experiência, busco dialogar com Oliveira (1999) quando descreve sobre a sua pesquisa com alunos pouco ou nunca alfabetizados e alunos universitários, usando o método metacognitivo, onde constatou que nem sempre a escolarização ajuda a pensar melhor. Explica, através de falas feitas pelos alunos, que nem sempre o discurso e pensamento científico contribuem para a ascensão da aprendizagem, podendo inclusive limitar essas pessoas pelas respostas fechadas que carregam as conclusões de estudos científicos propostas por alunos universitários, o que se difere quando se trata de indivíduos pouco ou não escolarizados, pela capacidade de reflexão a respeito do domínio conceitual que possuíam exigindo da pesquisadora perguntas reflexivas sobre as respostas dos sujeitos, devido ao grau de densidade das reflexões. Para demonstrar o pensamento reflexivo dos alunos participantes de sua pesquisa, Martha Kohl de Oliveria (1999) realiza entrevistas que demonstram o pensamento reflexivo dos alunos pouco escolarizados:

Sujeito – Por isso é que eu falo, o macaco tem e não tem cérebro, porque nessa hora ele pensa. Consegue saber que as pessoas querem fazer o mal pra ele.

(...)

Pesquisadora – Então, o que você acha, o macaco pensa ou não pensa?

Sujeito – De uma certa forma ele pensa. Se não pensasse não aprendia.

Pesquisadora – Todos os animais pensam?

Sujeito – Pensa, diferente da gente. (J., 4º série)

Pesquisadora – O cachorro ensina alguma coisa a seus filhotes?

Sujeito – Ensina, passa muito o instinto, o instinto materno.

Pesquisadora – Ensina o quê?

Sujeito – Não sei se é ensina, mesmo, a palavra certa. Acho que é o instinto que manda mesmo. (S., 2º grau) (OLIVEIRA, 1999, p. 95).

A entrevista acima se aproxima muito do resultado dos diálogos que ocorreram em minha experiência com os alunos da T2, pois estes refletiam muito sobre diversos temas, apoiando-se em suas experiências de vida quando questionados sobre conteúdos escolares, proporcionando mais conteúdos que poderiam ser abordados em sala de aula, “temas disparadores de conteúdo”. Um exemplo foi quando, em um diálogo inicial informal, uma aluna indicou para sua colega um chá em específico para o alívio de seu desconforto abdominal.

Busquei indagar sobre de onde essa sabedoria provinha, disse que sua avó era “benzedeira” e que aprendeu muito sobre ervas benéficas para a saúde.

Entretanto, ainda que ela provesse todo esse conhecimento sobre a utilidade das plantas, não se sentia autônoma no sentido teórico-científico, uma vez que desvalorizava sua potencialidade por considerar primeiramente sua falta de fluência na escrita e na leitura, embora já tivesse progredido significativamente nessas duas áreas. Nesse sentido, o que pode acarretar essa falta de autovalorização da capacidade intelectual refere-se à autoconsciência (LURIA, 1990) e o julgamento que os sujeitos fazem de si mesmos e dos outros, pautados nas exigências e padrões sociais.

(...) a formulação das características psicológicas próprias é um processo complexo que se estrutura sob influência direta das mesmas práticas sociais que determinam outros aspectos da vida mental; e os seres humanos primeiro fazem julgamentos sobre os outros, percebendo o julgamento dos outros sobre si próprios, e então sob influência desses julgamentos são capazes de formular julgamentos, são capazes de formular julgamento sobre si próprio (*Ibid.*, p.194)

Abordo esse tema, associando com as teorias de Luria, Vygotsky e Oliveira, por salientar fora do ambiente escolar há produção de conhecimento que não esteja altamente ligado com o sistema científico da ciência moderna. Entretanto, nem todo o processo escolar valoriza esse conhecimento, o que gera e alimenta a insegurança desses alunos, dificultando o processo de desenvolvimento cognitivo. Era visível a insegurança e desistência imediata quando se exigia um pouco de suas potencialidades e pensamentos subjetivos, mas também podemos considerar a dificuldade gerada pela questão dos desequilíbrios e equilibrações sofridas pelo sistema cognitivo quando esses sujeitos estão em processo de aprendizagem, em um ambiente diferente da cultura que já estão inseridos, com outras demandas e diferenças culturais, onde a comunicação com pessoas de diversos ambientes se relaciona. Há todo esse processo inicial em um primeiro momento, em curso, ao qual é importante atentarmos, porque é um novo universo que o estudante de EJA precisa se acostumar.

“Eu não sei, sora”, “Não sei o que criar...”: essas frases apareciam muito nas aulas, antes de iniciar uma atividade, o que “bloqueava” seus desempenhos. Necessitavam de inferências para continuar o processo, pois, ainda assim, sentiam-se inseguros, apenas por conta da escrita. “À medida que o pensamento teórico se desenvolve, o sistema torna-se cada vez mais complicado. (VYGOTSKY & LURIA, 1988, p. 53). Dessa forma, decidi servir de escriba de suas histórias, o que melhorou o processo de criação de conteúdo de suas histórias. Em seguida, pedia para que lessem o que eu escrevi, apoiando-os na leitura, o que os tornava mais seguros e apropriados do que estavam lendo. Assim, viram-se como sujeitos potencialmente criativos e

participantes também da metodologia de seus processos de alfabetização, pois eu costumava extrair palavras que usavam para codificar e trabalhar sua composição. Outro método usado era o ditado com as frases dos textos que haviam criado. Sem correções em um primeiro momento, em seguida, eu escrevia todas as frases no quadro para que assim fizessem a comparação entre as frases ou, se fosse o caso, as palavras. Hara (1992) sugere essas metodologias quando cita a necessidade de abordar diferentes tipos de textos, temas de ampla discussão, auto avaliação, análise de suas próprias produções, observando os avanços e processos na leitura. Portanto, são muitas as etapas entre as quais os sujeitos podem transitar. Por isso, reitera-se que a alfabetização não se dá no tempo que a escolarização formal voltada para sujeitos em período regular de alfabetização, pensada para crianças, exige (2 anos); que não respeitar esse processo é promover e reforçar a ideia de que a reposição da escolaridade não se faz em pouco tempo. Ao exigir do adulto sua alfabetização no tempo imposto pelo sistema escolar, não se respeita a construção do conhecimento, não se considera a evolução que se vai construindo. Os adultos não escolarizados operam cognitivamente, e não como depósitos de informações: a interação com o meio e suas inter-relações proporcionam um desenvolvimento cognitivo (HARA, 1992). Muitas vezes, o sistema escolar não dá conta das especificidades do estudante da EJA, que sequer vê sentido em permanecer na escola por não se sentir pertencente àquele espaço, o qual não atende a suas necessidades: “É possível considerar o saber intelectual dos adultos não escolarizados. Eles têm conhecimentos que a escola não pode desconsiderar. Conhecer quais são esses saberes nos permite efetivamente valorizá-los na prática pedagógica” (HARA, 1992, p. 18).

Portanto, considerando suas vivências, o que passam para estar ali na sala de aula, os desafios que percorrem para manter vida escolar, pessoal e profissional, as especificidades que carregam para dentro da sala de aula, suas histórias de vida e seus diferentes sistemas de aprendizagem, pensar nesses sujeitos torna-se imprescindível para uma educação especializada e qualitativa na EJA, de modo a valorizar e reforçar a importância do processo de escolarização, sem considerá-lo único nem ideal de aprendizagem (OLIVEIRA, 1999; 2007)

Ainda, é necessário compreender a forma como esses sujeitos aprendem, o que gostam de fazer, para criarem-se métodos menos maçantes para que esses sujeitos não percam o interesse em aprender, pois o que torna a aprendizagem significativa para esses sujeitos é buscar elementos que se relacionem com sua vida pessoal. Assim, é necessário que se sintam representados enquanto sujeitos pertencentes daquele espaço, onde o educador possua metodologias e conteúdo que se preocupem com suas potencialidades e particularidades. É isto que configura uma metodologia democrática (FREIRE, 1996).

Além disso, valoriza-se dessa forma as potencialidades do adulto, levando em consideração a impossibilidade de segregar pensamento cognitivo de seu sistema cognitivo, suas demandas externas, sua cultura (REY, 2007). O sujeito da EJA busca a escolarização por diversos motivos, entretanto, na maioria das vezes, busca aquilo que o faça ascender social e pessoalmente. Esse sujeito já está no processo de mudança de sua autoconsciência, pois entende-se que há possibilidades de aprender mais do que já sabe, ainda que seus conhecimentos tenham servido para sua progressão enquanto indivíduo e que possuam extremo valor para sua vida e a vida de quem os cerca. Na modalidade de jovens e adultos, o sujeito que busca a escolarização já está indo contra o que a sociedade impõe sobre o espaço de sujeitos pouco ou não escolarizados, de modo que seu processo evolutivo de consciência inicia-se quando ele percebe essa necessidade de buscar um conhecimento adicional. Portanto, a formação específica do educador de EJA é fundamental para valorizar e reforçar a importância da aprendizagem significativa desse aluno, contribuindo para o desenvolvimento que procura e garantindo seus direitos quanto ao acesso à educação que em algum momento de sua vida lhe foi impedido, distanciando esses sujeitos do mercado de trabalho e demais espaços que necessitam do domínio da linguagem formal e escrita, como por exemplo, trâmites burocráticos, etc. O que reforça esse pensamento é o que diz o Parecer 11 CNE/CEB 2001 sobre a historicidade desses sujeitos e a lacuna social marcada pelo analfabetismo e pela falta de acesso escolar para essas pessoas oriundas de grupos menos favorecidos socialmente, os quais foram prejudicialmente excluídos na fase de colonização do país por precisarem trabalhar e manter o próprio sustento ou foram escravizados, ou impedidos de frequentarem a escola formal por não “pertencerem” àquele espaço frequentado por sujeitos provenientes de contextos socioeconômicos mais privilegiados no período colonial citado pelo Parecer. Ainda que atualmente muitas crianças oriundas de classes populares que frequentem a escola, ainda há uma lacuna estabelecida socialmente na qual indivíduos não letrados são majoritariamente pertencentes às classes populares.

Com base nesses aspectos, entendo que é imprescindível que o educador se aproprie do contexto histórico geral dos sujeitos que não possuíam acesso à escolarização ou acessaram pouco, pois assim, compreenderá que existe um perfil comum que caracteriza o aluno da EJA; unidade na diversidade, já que atende sujeitos de idades múltiplas em uma mesma turma, sendo esse um aspecto potente na área intercultural. Dessa forma, ele estará suscetível a construir uma metodologia apropriada para os conteúdos escolares, atribuindo os saberes dos sujeitos ao planejamento escolar, usando materiais diversos pertencentes de seus cotidianos para significar a aprendizagem e torná-la mais próxima do cotidiano dos alunos.

Dessa forma, afirma-se que os alunos da turma da totalidade 2 buscavam ideais

diferentes, ainda que todos tivessem um objetivo em comum ao estarem ocupando aquele espaço: a leitura e a escrita. Todavia, possuíam particularidades no momento da aprendizagem, exigindo uma aproximação e observação de suas atividades, para atentar-me ao modo de raciocínio de cada aluno, bem como os seus saberes na área da leitura e escrita. Só assim poderia compreender os processos cognitivos de cada um e como poderia contribuir em seu desenvolvimento.

No final da prática, alguns haviam evoluído tanto na leitura quanto na escrita, outros ainda se mantiveram no mesmo nível que o início na prática, tendo oscilações nas aprendizagens (um dia absorvia as informações, mas esquecia no outro dia), processo de aprendizagem que se estendeu durante todo o semestre, ainda que tivessem acompanhamento externo. Um ponto marcante durante a prática foi que a contribuição dos colegas fazia muita diferença na aprendizagem e realização das atividades. A relação entre os alunos da T2 era muito próxima, servindo de suporte uns para os outros nos momentos de atividade em dupla, o que contribuía na evolução da aprendizagem. O que reforçava essa relação eram os momentos sociais, onde conversávamos sobre a interpretação de um texto, música, poema...A singularidade de cada um aparecia nesses momentos, tornando a aula muito rica no sentido de troca de experiências. Depois da experiência, penso que aprendi muito mais com esses alunos do que contribuí com a aprendizagem. Seus relatos de vida, perspectivas e a própria experiência como docente da turma T2, em uma escola especializada e referência na área de Jovens e Adultos expandiu minhas aspirações enquanto docente, abrangendo minhas perspectivas pessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posso afirmar que, após um período de experiência com a turma T2, compreendi que há muito a se investir na Educação de Jovens e Adultos tanto nas práticas escolares propostas pelo regente da turma quanto em leis que garantam o seu desenvolvimento. Ainda, compreendi a importância dos debates teóricos que estudam, debatem, oxigenam o tema da EJA, uma vez que contribuem para a formação continuada e especializada para educadores interessados nessa modalidade. Isto garante a oferta de uma docência qualificada de acordo com o que as leis atuais promovem: é o que acontece na escola CMET Paulo Freire, referência na Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, ainda não é uma realidade geral, já que a maioria das escolas públicas possui um sistema limitado no que se refere à modalidade de Jovens e Adultos, com muitas escolas sequer a oferecer vagas para essa modalidade, à exceção da rede estadual, que, ainda que seja a rede que mais oferece vagas para EJA no Rio Grande do Sul, ainda mantém muitas Escolas sem a oferta da modalidade e apresentando precariedade nas escolas que ofertam a EJA. (ALVES; COMERLATO; SANT'ANNA, 2018). Assim, podemos confirmar que ainda é muito comum haver uma estrutura precária de ensino para estudantes de EJA, deixando a desejar nos aspectos citados durante o estudo, como a respeito de uma didática especializada que se atenha ao desenvolvimento cognitivo.

Com isso, evidencia-se que esse estudo contribuiu em minha formação enquanto pedagoga, ampliando meu olhar para as possibilidades de uma didática democrática (FREIRE, 1996) e para a importância de considerarmos as subjetividades dos alunos em suas atividades, suas falas, suas manifestações em geral, através de um olhar sensível e flexível, para que o ambiente escolar não seja mais um espaço excludente que distancia esses sujeitos de seus objetivos de desenvolvimento social. A prática na escola CMET Paulo Freire proporcionou um sentimento de esperança em relação à EJA e às possíveis oportunidades de inserção ao mercado de trabalho, incentivo à cultura, leitura e as estruturas pedagógicas que suportam a aprendizagem qualitativa desses sujeitos.

A modalidade de Jovens e Adultos necessita de um olhar mais atento, de educadores que confiem e apostem na aprendizagem desses sujeitos para que suas potencialidades sejam valorizadas e desenvolvidas, gerando ascensão social e pessoal para que se cumpra a lei *equalizadora, reparadora e permanente* do Parecer 11 CNE/CEB, garantindo que o aluno dessa modalidade esteja inserido na sociedade grafocêntrica, reparando socialmente a violação de um direito humano, que é a educação, permitindo a esse sujeito especializar-se em diversas áreas de acordo com seu interesse. Entretanto, ainda é preciso que o educador incentive o interesse

dos alunos para essas possibilidades, promovendo a didática baseada na autonomia, estabelecendo diálogo, atenção, e explorando dessa forma as potencialidades que se apresentam. Esse pensamento assemelha-se com a teoria histórico-cultural de Vygotski e Luria, que possui o objetivo de considerar todo o processo de aprendizagem construído no contexto cultural dos sujeitos, influenciando diretamente o método de aprendizagem e os conteúdos escolares. Vale lembrar que são sujeitos que, além de possuírem diferentes culturas e pluralidades, são construtores de experiências de vida fora e dentro da escola, possuindo suas próprias opiniões e perspectivas de vidas constituídas por suas experiências, aspectos muito válidos para a construção de planejamento e projetos que associem a vida escolar à cotidiana. Foi o que aconteceu na prática docente com a Turma T2, onde todos contribuíram para o projeto semestral trabalhado, através de seus relatos e experiências e das interlocuções, nas quais forneciam indiretamente temas potentes para serem discutido em sala de aula, expandindo perspectivas sobre o que já sabiam, aprofundando o conhecimento já construído através das interrelações.

Portanto, é imprescindível que o educador de jovens e adultos esteja preparado epistemologicamente para que haja uma relação qualitativa entre educador e aluno, tornando a EJA um espaço moldado para o avanço na aprendizagem, de acordo com o que diz o Parecer 9 CNE/CEB sobre ensinar para adultos com a mesma importância que se dá aos anos iniciais e à educação infantil. Isso vale principalmente para o educador proveniente da Pedagogia, cujo principal foco de estudo é a criança, o que, muitas vezes, corrobora para que acabe deixando a desejar na área de Jovens e Adultos, possivelmente propondo uma didática infantilizada e não significativa para esses sujeitos que não acessaram a Educação Básica até o quinto ano, onde a docência nessa área atende. A partir do momento que se conhece a turma e os alunos nela presentes, é possível propor uma linguagem social mais acessível, diferente da linguagem escolar impregnada de um pensamento teórico-científico distante do cotidiano dos alunos.

Um questionamento que ocorre é como o educador da EJA pode se sentir motivado ou até mesmo seguro a buscar uma didática autônoma e especializada para a modalidade quando sequer a legislação (LDB-9.394/96) discorre sobre essa obrigatoriedade ou até mesmo esse reconhecimento da importância de especialidade da EJA? O documento PARECER CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001) propõe que o currículo seja construído de modo igualitário para crianças, jovens e adultos – estudantes dessas diferentes modalidades de ensino. Além disso, como entender sobre a psicologia de aprendizagem do Adulto com a baixa quantidade de referencial teórico disponível (OLIVEIRA, 1999b)? Pode-se atentar também para as estruturas escolares: se a escola não está preparada para receber esses sujeitos, não é possível que ela atenda a essas pessoas de forma qualificada, e os alunos não estarão preparados para avançar

nem sair da escola. Entretanto, é muito comum que essa prática que considera subjetividades, modos de vida e experiências desses sujeitos aconteça nas escolas, nas salas de aula, com um olhar voltado para a especificidade cognitiva de jovens e adultos característica da EJA. Não há monitoramento do desenvolvimento cognitivo de fato desses alunos na maioria das escolas que oferecem vagas para esses sujeitos, de modo que o processo escolar tende a se tornar não tão significativo para essas pessoas, possivelmente causando a evasão escolar. Por isso, espera-se que este estudo possa contribuir para dialogar com a área pedagógica, reforçando as especificidades da EJA, a importância de uma didática especializada para esses sujeitos e os possíveis conceitos que podem ser usados para o “diagnóstico” da turma, bem como o desenvolvimento de aprendizagem, estabelecendo um ponto inicial para o trabalho com esses Jovens e Adultos e validando os seus saberes. O trabalho também buscou compreender o contexto histórico da EJA, problematizando a falta de espaço da modalidade dentro da Pedagogia, considerando os índices de analfabetismo e a relação que a problemática possui com os anos iniciais. Dessa forma, acredita-se que estes são pontos cruciais a serem debatidos no curso, onde a EJA gradativamente ganha espaço.

O conceito sócio-histórico pode contribuir na compreensão da metodologia por parte do educador para o manejo com esses sujeitos, facilitando a linguagem com esses alunos entre o contexto escolar e o meio cultural em que ele vive, estabelecendo conexões entre esses dois ambientes. Já com a contribuição do conceito metacognitivo, o educador disponibiliza espaço para interlocuções por meio de intervenções nas quais os alunos possam fazer suas abstrações, demonstrando suas perspectivas sobre determinado tema. Os conceitos em questão dentro do contexto escolar permitem que o educador analise o meio em que o sujeito vive, estabelecendo um espaço para que atribua os conteúdos escolares às suas experiências vividas, desenvolvendo novas competências que refletirão em seu sistema cognitivo. Ainda que não haja garantia desse desenvolvimento, o processo escolar pode enriquecer as interações “sujeito-objeto e sujeito-sujeito”, contribuindo com as possíveis defasagens cognitivas que possam haver. Isso porque todo o processo de compreensão de novas informações causa desequilíbrio no que já era de conhecimento do aluno, exigindo equilíbrio ou novos expedientes de conceitos sem que esses tenham necessariamente relação com a experiência prática. Esse processo não é linear, mas sim uma espiral de conhecimento, podendo haver defasagens cognitivas em momentos distintos ou em toda a vez que o sujeito entra em contato com novas informações (MENDES, 2009).

Ainda é possível que o processo escolar contribua na modificação e no desenvolvimento da identidade do sujeito, inter-relacionando o contexto onde o sujeito vive com os aspectos do contexto escolar, abrangendo suas antigas percepções do mundo, do outro e de si mesmo. Além

disso, a linguagem escolar pode contribuir para generalizar as concepções dos sujeitos oriundos de seu meio cultural, facilitando a comunicação social, pois assim se distancia dos conceitos colados às experiências de vida, na qual a compreensão é mais individualizada para conceitos gerais (lexicográficos), próximos aos conteúdos mais amplos. Isso gera uma mudança que aproxima o sujeito da sociedade letrada, teórico-científica, transformando um raciocínio abstrato em um raciocínio concreto (LURIA; VYGOTSKI, 1988b). Essas mudanças autoconscientes (LURIA, 1990) instigam novas aspirações, desenvolvimento das capacidades já adquiridas fora do contexto escolar e, assim, mais segurança para alcançá-las devido aos projetos promovidos pela escola que ofereça a modalidade em questão. Projetos esses que devem incentivar a inserção desses sujeitos no contexto social de modo geral, principalmente nos que se referem à valorização da escrita, proporcionando autonomia em trâmites burocráticos e autoestima para o acesso a diversos ambientes culturais, educacionais, de lazer, etc., o que garante outros direitos humanos além da Educação.

Artigo 27º

1. Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam.
2. Todos têm direito à proteção dos interesses morais e materiais ligados a qualquer produção científica, literária ou artística da sua autoria. (DUDH, 1948, p. 5)

Portanto, ainda que o processo escolar possa não garantir o pleno desenvolvimento cognitivo, é um direito humano que possibilita o acesso a outros tantos direitos que muitos sujeitos acreditam não deter, devido ao contexto histórico menos favorecido de que esses sujeitos pertencentes da EJA advêm. Além disso, é possível que esses sujeitos desenvolvam capacidades que sequer sabiam que eram válidas ou capazes de desenvolver. Isso porque o sistema cognitivo do adulto continua adquirindo novas aprendizagens, ainda que pouco se fale sobre como é seu funcionamento psicológico, na questão da aprendizagem, construindo a ideia de que o adulto já possui todas as habilidades construídas, o que é inviável, visto que a possibilidade de aprendizagem não possui idade para findar (OLIVEIRA, 1999b)

Assim, o contexto escolar torna-se propício para o desenvolvimento social, permitindo que esses sujeitos estejam aptos para ampliar suas capacidades cognitivas, embora, como mencionado anteriormente, não haja essa garantia nem necessariamente obrigatoriedade de haver o processo escolar para que os sujeitos sejam capazes de aprender. Um fator que comprova esse pensamento são os signos lexicais que se constroem anteriormente ao processo escolar, os quais possuem o mesmo significado dentro e fora da escola.

Ainda assim, os signos de cada um são carregados de subjetividades que influenciam diretamente em cada processo de aprendizagem. É impossível o aluno separar a vida pessoal

do seu rendimento escolar, sendo impossível separar o sistema cognitivo do sistema emocional (DALAROSA, 2013).

Assim sendo, o contexto escolar continua sendo um organismo onde há transformações, aprendizagens e possibilidades das quais esses sujeitos podem se beneficiar, desde que o educador esteja disposto a propor uma didática que promova essas potencialidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, E.; COMERLATO, D.; SANT'ANNA, S.. **Demanda Potencial para o Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio Grande do Sul**. In: ALFAEEJA - Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, 5., 2018, Porto Alegre/RS. Anais. Porto Alegre: UFRGS/UERGS/IFRS/UNEB/UFSC, 2018. Disponível em: <<https://www.alfaejauneb.com/anais-do-evento-alfaeja>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____, Parecer CNE/CEB 11/2000, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 27 set. 2020.

40

_____, Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2020.

BUSETTI, D. **Os desafios da inclusão da EJA: um relato do CMET Paulo Freire**. In: MEDEIROS, I. *et al.*(orgs). *Inclusão Escolar – Práticas & Teorias*, p. 75-81. Porto Alegre: Redes Editora, 2008.

DALAROSA, P.; LEMOS, M. (Org.). **EJA: um espaço-tempo para viver diferentes currículos**. 1ªed. Porto Alegre: SMED-POA, 2013.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris: 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf />. Acesso em: 30 set. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

GOMES, M.; VARGAS, P. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 449-463, abr./jun. 2013.

HARA, R. **Alfabetização de adultos: ainda um desafio**. 3ª Edição. São Paulo: CEDI, 1992.

INHELDER, B.; BOVET, M.; SINCLAIR, H. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 1977.

LEVY, R. **A psicopedagogia na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Niterói: AVM, 2009.

LURIA, A. R. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988a.

_____. **Diferenças culturais de pensamento**. In: VIGOTSKY, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988b.

_____. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo:

Ícone, 1990.

MELO, F. **Escuta Pedagógica e EJA**. In: RIBEIRO, A. (org.) Escuta pedagógica e história de vida: caminhos transdisciplinares em educação de jovens e adultos (EJA) [livro eletrônico] /– Fortaleza: Secretaria de Educação de Horizonte / EdUECE, 2016.

MENDES, T. Dificuldades de aprendizagem em adultos: a teoria das defasagens cognitivas. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista, Ano V, n. 9, p. 127-142, 2007.

41

MOLL, J.; FISCHER, N. **Juventude, escolarização e poder local: relatório da primeira fase da pesquisa: políticas públicas de educação de jovens e adultos e juventude na região metropolitana de Porto Alegre**. Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/123456789/2350>>. Acesso em: 16 set. 2020.

OLIVEIRA, M.K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, p. 59-73, 1999a.

_____. **Organização conceitual e escolarização**. In: DE OLIVEIRA, M. B., OLIVEIRA, M. K., (orgs.). Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999b.

PACKER, M. J., & GOICOECHEA, J. (2000). **Sociocultural and constructivist theories of learning: Ontology, not just epistemology**. In: *Educational Psychologist*, 35(4), 227–241.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Trad. Maria A.M. D’Amorim; Paulo S.L. Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967. 146p.

REY, G. F. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**. São Paulo, n. 24, 2007. ISSN 2175-3520. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/43267>>. Acesso em: 09 set. 2020.

SOARES, L. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de eja. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 303-322, ago. 2011. ISSN 0102-4698. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 out. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000200014>.

VÓVIO, C. **Duas modalidades de pensamento: pensamento narrativo e pensamento lógico científico**. In: DE OLIVEIRA, M. B., OLIVEIRA, M. K., (orgs.). Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.