

Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos¹

Patrícia Guimarães Vargas^{II}
Maria de Fátima Cardoso Gomes^{II}

Resumo

O texto discute a influência do processo de escolarização no desenvolvimento mental e cultural de estudantes da educação de jovens e adultos (EJA) a partir de questões construídas no decorrer da pesquisa de mestrado intitulada *Educação de jovens e adultos: novas práticas de leituras construindo novas identidades*. O material empírico do estudo está situado nos relatos das histórias de vida e práticas de leitura dos estudantes de uma turma inicial de alfabetização de jovens e adultos da rede pública municipal de Belo Horizonte. Tais relatos possibilitaram-lhes a construção de discursos sobre suas formas de ser e estar no mundo e sobre suas práticas sociais, agora na perspectiva de sujeitos inseridos no universo da língua escrita. Além disso, instigaram algumas questões: Quais são os sentidos que jovens e adultos pouco ou não escolarizados constroem ao se inserirem no processo de alfabetização na escola? O ensino de conceitos científicos e escolares desencadeia processos de desenvolvimento mental e cultural nos jovens e adultos analfabetos? Com o propósito de tentar responder a tais perguntas, estabeleceu-se um diálogo entre as contribuições da psicologia histórico-cultural de Lev S. Vygotsky, do processo de alfabetização e de conscientização de Paulo Freire e da etnografia interacional. A análise de aspectos do desenvolvimento mental e cultural de um dos estudantes – aspectos estes gestados social e discursivamente, dentro e fora da escola, pela mediação das práticas sociais e educacionais experienciadas em seu processo de escolarização – revela-nos que a aprendizagem de conhecimentos científicos e escolares permitiu-lhe exercer novas práticas sociais no trabalho, na igreja e na família, resignificando sua condição de ser e estar no mundo.

Palavras-chave

Aprendizagem – Desenvolvimento – Educação de jovens e adultos.

I- Nossos sinceros agradecimentos às professoras e aos estudantes por participarem da pesquisa e nos acolherem em suas salas de aulas

II- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.
Contatos: patgvargas@yahoo.com.br;
mafacg@gmail.com

Learning and development of young people and adults: new social practices, new senses^I

Patrícia Guimarães Vargas^{II}
Maria de Fátima Cardoso Gomes^I

Abstract

This article discusses the influence of the schooling process in the mental and cultural development of students in education for young people and adults (EJA) based on questions constructed during a master's research titled Education for young people and adults: new reading practices for constructing new identities. The empirical study is situated in the accounts of the life stories and reading practices of students in a beginning class of literacy learning for young people and adults of Belo Horizonte municipal public system. These reports enabled them to build their discourses about their ways of being in the world and their social practices, now from the perspective of subjects included in the universe of written language. Moreover, they prompted some questions: What are the senses that young people and adults with little or no schooling build when they participate in the literacy process in school? Does the teaching of scientific and school concepts trigger mental and cultural developmental processes in young and adult illiterates? In order to try to answer such questions, we established a dialogue between the contributions of the cultural-historical psychology of Lev S. Vygotsky, the process of literacy and awareness of Paulo Freire and interactional ethnography. The analysis of aspects of mental and cultural development of one of the students - aspects gestated socially and discursively within and outside the school through the mediation of social and educational practices experienced in his educational process - reveals that the teaching of scientific and school knowledge allowed that student to have new social practices at work, at church and in the family, giving a new meaning to his condition of being in the world.

Keywords

Learning – Development – Education for young people and adults.

I- *Our sincere appreciation to the teachers and students for participating in the study and welcoming us into their classrooms.*

II- *Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. Contacts: patgvargas@yahoo.com.br; mafacg@gmail.com*

Este artigo visa discutir como o processo de escolarização pode influenciar o desenvolvimento mental e cultural de estudantes da educação de jovens e adultos (EJA) a partir do levantamento de questões como: quais são os sentidos que jovens e adultos pouco ou não escolarizados constroem ao se inserirem no processo de alfabetização na escola? O ensino de conceitos científicos e escolares desencadeia processos de desenvolvimento mental e cultural nos jovens e adultos analfabetos? Essas indagações foram formuladas no decorrer de uma pesquisa de mestrado à medida que os estudantes relatavam suas histórias e práticas de leitura, construindo discursos sobre suas formas de ser e estar no mundo e sobre suas práticas sociais, agora na perspectiva de sujeitos inseridos no universo da língua escrita.

Com o propósito de tentar responder a tais perguntas, estabeleceu-se um diálogo entre a psicologia histórico-cultural (VYGOTSKY, 2005, 2008; VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2006), o processo de alfabetização e de conscientização de Paulo Freire (1996, 2007, 2008) e a etnografia interacional (SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP, 1993). No que concerne ao material empírico do estudo, ele está situado numa turma inicial de alfabetização de jovens e adultos da rede pública municipal de Belo Horizonte e tem seu foco nas práticas sociais de leitura e em suas relações com a construção de múltiplas identidades. A discussão apresentada neste artigo reporta-se, assim, a trechos dos enunciados de um dos estudantes entrevistados.

EJA: uma prática de liberdade, uma prática mediada pela linguagem

Para auxiliar no desafio proposto, como já dito, foram adotadas as perspectivas apontadas pelas proposições de Freire (1996, 2007, 2008) e de Vygotsky (2005, 2006, 2008). Esses autores concebem o ser humano como sujeito sociocultural interativo, criador de cultura, inconcluso e consciente de sua inconclusão, inserido num meio

histórico e socialmente construído por ele em conjunto com outros membros do grupo social. Ainda nessa perspectiva, trata-se de um sujeito de reflexão e de ação, de criação e de reconstrução, em constante processo de transformação na busca por tornar-se humano.

De acordo com Vygotsky (2008), o sujeito é ativo e interativo, pois constrói conhecimento e constitui-se por meio das relações interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo mesmo que seus conhecimentos, papéis e funções sociais vão sendo internalizados, possibilitando a construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento da personalidade e da consciência.

Já Freire (2007, 2008) compreende o ser humano como um ser histórico, social, inconcluso, capaz de ter não apenas sua atividade, mas a si mesmo como objeto de consciência. Na condição de *estar sendo*, o ser humano compara, valoriza, intervém, escolhe, decide, fazendo-se ser ético.

Essas perspectivas levam a compreender os jovens e adultos analfabetos e/ou não escolarizados como sujeitos históricos, sociais e culturais, dotados de conhecimentos e experiências acumulados ao longo da vida, e que necessitam da intervenção de instituições culturais capazes de desencadear o desenvolvimento de suas potencialidades. São, portanto, não objetos depositários de conhecimentos, mas sujeitos capazes de construir conhecimento e aprendizado.

Dessa forma, Freire (2007, p. 20) entende que “toda prática educativa tem como objetivo ir além de onde se está”. A educação deve provocar novas compreensões, novos desafios que levem à busca de novos conhecimentos. É um processo contínuo de compreensão do mundo e de suas relações com ele numa realidade em transformação, podendo tornar-se uma prática de liberdade (FREIRE, 2008) e uma prática mediada (VYGOTSKY, 2008). Sendo assim, a educação deve estruturar-se na relação com os outros, por meio do diálogo, constituindo-se numa situação de aprendizado em que os sujeitos participam interativamente do processo

de conhecer o mundo em que estão inseridos. É, portanto, na realidade vivenciada e na visão de mundo dos jovens e adultos que se encontra o conteúdo da educação. A prática pedagógica consiste numa investigação do pensar e na discussão das visões de mundo expressas nas diversas maneiras de relacionar-se com os outros e com os objetos de conhecimento.

Para esses estudiosos, o aprendizado possui uma natureza social e histórica, uma vez que opera nas relações interpessoais situadas num tempo e num espaço próprios. Sendo um processo social, o aprendizado se faz por meio do diálogo, do uso da linguagem na instrução. Nesse processo, o sujeito parte de suas experiências, vivências e significados para uma análise intelectual, comparando, unificando e estabelecendo relações lógicas. Assim, os conceitos construídos ao longo da vida passam por um processo de transformação e ressignificação, estabelecendo uma nova relação cognitiva que resulta no desenvolvimento subsequente da consciência e de vários processos internos do pensamento, além da reconstrução de conceitos, agora, científicos (VYGOTSKY, 2008).

Prosseguindo com Vygotsky (2008), o conhecimento do mundo é sempre mediado pelas práticas culturais, pelo outro e pela linguagem. Por meio da palavra, na relação com o outro e com o mundo, classificamos, recorramos, agrupamos, representamos e significamos nossa realidade. O aprendizado humano, nessa perspectiva, é essencialmente social e se processa na interação com os outros, à medida que seus elementos constitutivos se interpenetram na vida intelectual e cultural dos participantes do grupo. A relação entre o indivíduo e a sociedade é um processo dialético construído e mediado pela linguagem; portanto, é simultaneamente um processo subjetivo e social. Dessa forma, o ensino pode propiciar o desenvolvimento mental à medida que os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento humano e as estratégias cognitivas para sua internalização são empreendidos nas interações sociais e educativas.

Influenciados pelos estudos de Vygotsky e por trabalhos como os de Cole (1996) e de Vóvio (1999), apresentamos pesquisas que têm contribuído para investigações sobre o funcionamento cognitivo em diferentes culturas e grupos culturais, e possibilitado a ressignificação e a construção de novos conhecimentos sob a perspectiva sociocultural. Essas pesquisas foram realizadas com o intuito de investigar como as práticas educacionais limitam ou facilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Ao estudar o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância, Vygotsky elaborou alguns conceitos teóricos e propostas de soluções concretas para problemas de aprendizagem na esfera educacional (VYGOTSKY, 2005; MOLL, 1996) que auxiliarão o presente estudo.

Devido à sua morte prematura, Vygotsky não estudou, sistematicamente, o desenvolvimento mental de pessoas adultas. Entretanto, a tentativa de estabelecer relações com algumas premissas desenvolvidas pela psicologia histórico-cultural possibilita refletir sobre os aspectos do desenvolvimento mental de adultos em processo de escolarização. Uma de suas premissas diz que as atividades cognitivas possuem uma natureza sócio-histórica e que a estrutura da atividade mental muda ao longo do desenvolvimento humano, pois, de acordo com Luria (1990, p. 24),

[...] o mundo de objetos particulares e de significados de palavras que os homens recebem das gerações anteriores organiza não apenas a percepção e a memória (assegurando assim a assimilação de experiências comuns a toda a humanidade), mas estabelece também algumas condições importantes para o desenvolvimento posterior e mais complexo da consciência.

Desse modo, aprendendo 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, 2008).

Como lembra Vygotsky (2008), a cultura mediada pela linguagem possibilita a transformação do homem de ser biológico em ser social, substituindo suas funções inatas e propiciando-lhe a utilização de instrumentos e técnicas culturais para além dos limites da natureza. Dessa forma, a capacidade de ensinar e aprender constitui um atributo fundamental dos seres humanos. Assim sendo, a educação é capaz de desenvolver as potencialidades do sujeito e de constituir-se como expressão histórica e crescimento da cultura humana (MOLL, 1996).

De acordo com tal perspectiva, a escola é uma instituição cultural que possui atividades, modos e atitudes específicas de ser e de pertencer a essa cultura escolar. Situada numa sociedade grafocêntrica, a escola configura-se como um espaço onde ocorrem diversas práticas culturais e relações entre os processos cognitivos e os instrumentos semióticos criados pelos seres humanos (OLIVEIRA, 1999).

Neste texto, enfatiza-se o processo de escolarização por se considerar que ele abrange diferentes práticas culturais, as quais pressupõem a aprendizagem não só dos conteúdos escolares (das atividades de leitura, escrita e cálculos), mas também do significado de ser aluno e de ser professor, e do modo como funciona e se organiza a escola em seus tempos e espaços. Além disso, o processo de escolarização abrange a aprendizagem da linguagem veiculada e valorizada pela escola, de papéis, direitos, deveres e funções exercidos pelos participantes no contexto escolar.

Os estudos desenvolvidos a partir dessa perspectiva (COLE, 1996; OLIVEIRA, 1999; MOURA, 1999) consideram a possibilidade da influência da escolarização nos modos de funcionamento cognitivo, pois,

[...] quando escolarizados, os indivíduos apresentariam uma possibilidade de pensamento descontextualizado, abstraído de experiências pessoais e da realidade concreta

e imediata, diferentemente dos indivíduos membros de grupos culturais pouco ou não-escolarizados, cujos modos de funcionamento intelectual apresentar-se-iam presos à realidade vivenciada, concreta e imediata. (MOURA, 1999, p. 102)

Na EJA, os jovens e adultos pouco ou não escolarizados – oriundos, portanto, de uma cultura não escolar –, ao ingressarem na escola, terão que se inserir e interagir com os modos de funcionamento particulares da instituição. Entretanto, o aprendizado desses sujeitos inicia-se muito antes de frequentarem a escola, uma vez que eles aprendem a lidar com as situações, as necessidades e as exigências cotidianas da sociedade contemporânea. Portanto, quando começam a estudar, já tiveram experiência com medidas, cálculos matemáticos, materiais impressos, língua materna falada, ferramentas de trabalho e equipamentos elétricos e/ou eletrônicos.

Esse aprendizado ocorrera nas interações com outras pessoas, por meio de perguntas, respostas, instruções, informações e imitação, possibilitando que eles desenvolvessem um repertório de atividades/capacidades que lhes permitiu ocupar seus espaços dentro de seus grupos sociais. Isso mostra que “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 2008, p. 95) que um dia os jovens e adultos foram.

Ressalta-se, então, que ao ingressarem na escola, jovens e adultos que já adquiriram um aprendizado informal terão acesso ao aprendizado escolar que está direcionado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico de modo sistematizado. Assim, esse aprendizado produzirá algo novo no desenvolvimento mental desses sujeitos (VYGOTSKY, 2008). E para compreender essa relação entre a capacidade de aprendizagem e o processo de desenvolvimento, de acordo com Vygotsky, não se pode ater-se às etapas de desenvolvimento. Corrobora-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).

Conforme as proposições de Vygotsky, existem pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o real e o iminente. Neste artigo, passamos a fazer uso da expressão *zona de desenvolvimento iminente*, em lugar de *zona de desenvolvimento proximal*, por concordarmos com Zoia Prestes (2012) quando chama a atenção para as traduções que vêm sendo feitas dos conceitos de zonas de desenvolvimento propostos por Vygotsky com base nas traduções para o inglês (*zone of proximal development*). Para a autora, há incorreções nessas traduções porque elas não atentam para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento, criar condições, mas não é garantia do desenvolvimento. Outro aspecto é que essas relações de mediação pela instrução não se limitam à relação entre professor e aluno, à atividade escolar, mas também estão presentes nas imitações e brincadeiras. Por isso, a autora apresenta como tradução dos termos russos *zona blijaichego razvitia* a expressão *zona de desenvolvimento iminente*, que diz da característica essencial do conceito: a possibilidade de desenvolvimento, mais do que o imediatismo ou a obrigatoriedade de sua ocorrência. Ainda segundo essa autora, Vygotsky *não* fala de zona de desenvolvimento potencial, até porque o desenvolvimento não está pronto para ser ativado, mas pode ou não acontecer a partir das interações ou mediações de outros.

Vygotsky faz essa discussão sempre em relação ao conceito de zona de desenvolvimento real ou atual, que reflete o que as pessoas já sabem fazer sem ajuda do outro. Ou seja, o nível de desenvolvimento real refere-se às funções mentais que já amadureceram “como resultados de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VYGOTSKY, 2008, p. 95-96). Sendo assim, o que uma pessoa faz

de modo independente nos diz que as funções para a execução dessa atividade já amadureceram; trata-se, pois, de uma visão retrospectiva do desenvolvimento. Entretanto, o autor ainda demonstrou que, 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. Essa diferença foi por Vygotsky (2008, p. 97) denominada *zona de desenvolvimento iminente*, que consiste na

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o desenvolvimento iminente, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

O aprendizado, assim, quando bem organizado, é capaz de desencadear vários processos internos de desenvolvimento que só podem ser operados quando a pessoa interage com outros ou em colaboração com seus pares. Ao serem internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento do sujeito, as quais, por sua vez, passam a ser autônomas. O autor, então, conclui:

O aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 2008, p. 103)

Uma vez que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem, que um se converte no outro e que os dois não são realizados na mesma medida e paralelamente, pode-se afirmar que existem relações dinâmicas e complexas no curso dos processos de desenvolvimento e de aprendizado de jovens e adultos. Assim sendo, conforme já anunciado, este estudo pretende mostrar os sentidos que jovens e adultos constroem

ao serem alfabetizados e, ainda, verificar se o ensino de conceitos científicos e escolares desencadeia neles processos de desenvolvimento mental e cultural.

A pesquisa: o contexto de produção

O cenário desta pesquisa configura-se numa sala de aula de alfabetização de EJA onde jovens e adultos aprendem a ser e a vivenciar a condição de estudantes. Inicialmente, um espaço com carteiras dispostas em fileiras paralelas, quadro branco, uma mesa de professor à frente e vários cartazes de alfabetização de crianças¹ espalhados pelas paredes, o que em nada difere de uma sala de qualquer instituição escolar de nosso país. À medida que estudantes e professora entram nessa sala, uma nova tela se compõe: diversas vozes, histórias e experiências de vida, expectativas e concepções sobre a maneira de ser estudante, de ser professor, de aprender e de ensinar que se entrecruzam e se aproximam. 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, 2005); histórias como as de Antônio,² da qual aqui se vale para compreender o complexo processo de desenvolvimento cognitivo quando jovens e adultos ingressam ou voltam para a escola.

Na pesquisa, foram utilizados instrumentos de investigação relacionados com a metodologia etnográfica, tais como: observação participante, notas de campo, coleta e análise de artefatos do grupo, entrevistas, fotografias, gravações de vídeo e áudio, rodas de leitura e

de conversa com alunos e professora. Vale lembrar que as filmagens em sala de aula fazem parte do banco de dados de outra pesquisa – da qual a primeira autora foi assistente voluntária –, efetuada nos anos de 2006 a 2008 e cujo objetivo foi compreender semelhanças e diferenças entre processos de alfabetização de duas turmas: uma de crianças e a outra de adultos.

As entrevistas individuais foram realizadas com seis estudantes no primeiro semestre de 2009, constituindo-se em instrumento para a geração de dados. Esse material propiciou a reflexão e o contraste com situações filmadas em sala de aula, além de ter possibilitado a produção de discursos dos participantes sobre suas identidades e seus processos de leitura relacionados a usos e práticas sociais.

Para a seleção desses seis estudantes, observaram-se os processos de aquisição da leitura e a participação na pesquisa desenvolvida entre 2006 e 2008. Além disso, foram utilizados critérios que contemplaram as diversidades de gênero, de idade, de etnia e de classe social. Todos os estudantes estavam inseridos, à época, no mundo do trabalho: cinco estavam empregados e um desempregado; dois eram trabalhadores da economia formal (motorista e fiscal de loja) e quatro da informal, sem vínculo empregatício legalizado (duas empregadas domésticas, um vendedor ambulante e uma costureira). Todos eram migrantes de zonas rurais: cinco de Minas Gerais e um da Bahia.

Como não foi possível visualizar as práticas sociais de leitura desses alunos em outros espaços que não o da escola (na residência, no trabalho e nos outros grupos sociais a que pertencem), seus modos de letramentos tornaram-se visíveis por meio de seus discursos (entendendo-se discurso como o que se faz e o que se fala na escola). A análise desses discursos, para nós, não é simplesmente uma análise da forma, opondo-se à análise do conteúdo ou do significado; “é sim uma análise intertextual dinâmica e dialética tal qual concebida por Bakhtin (1992) e que pode mediar a conexão entre linguagem e o contexto social” (FAIRCLOUGH, 1993, p. 184).

1- Nos turnos da manhã e da tarde, esse mesmo espaço é utilizado por crianças de 6 a 8 anos que estão em processo de alfabetização. A decoração e os recursos visuais da sala fazem parte do universo infantil.

2- O estudante autorizou a divulgação de seu nome real nesta pesquisa. Todos os participantes assinaram o termo de consentimento para utilização das informações gravadas em áudio e obtidas por meio de imagens e textos escritos. Eles tinham ciência prévia dos objetivos da pesquisa e das estratégias aplicadas em cada uma das situações utilizadas na geração de dados.

Portanto, buscou-se perceber, nos enunciados produzidos nas entrevistas realizadas na própria escola, a capacidade dos sujeitos de organização, abstração, e planejamento da vida futura, bem como seus modos de se posicionarem nos grupos sociais de que participam. Observou-se, também, se eles demonstraram condições de ressignificar e transformar suas práticas educacionais, ampliando e diversificando suas práticas sociais de uso da leitura e da escrita.

Pesquisar as práticas discursivas desse grupo consistiu em entender como a linguagem funciona nas interações entre a professora e os estudantes dentro da sala de aula ou no pátio da escola, se elas dão suporte ou não à aquisição e ao desenvolvimento de outros tipos de conhecimentos (conhecimento acadêmico, procedimentos para participação em eventos em desenvolvimento). Nesse sentido, procurou-se compreender como a vida cotidiana na sala de aula foi construída por esses jovens e adultos por meio de interações verbais e não verbais, pois, a partir dessas construções, os alunos podem inserir-se na escola e aprender. Assim, a sala de aula é vista como uma classe, um grupo social no qual professores e estudantes criam oportunidades de aprendizagens, significados, identidades, histórias escolares diferenciadas e singulares (GOMES; MONTEIRO, 2005), não se resumindo, portanto, ao conhecimento dos conteúdos escolares. Tal espaço envolve a construção de papéis, direitos, deveres e obrigações de cada membro que compõe o grupo.

A lógica de investigação adotada na pesquisa fundamenta-se, portanto, nos pressupostos teórico-metodológicos da abordagem etnográfica interacional, sendo caracterizada por uma perspectiva analítica e focalizada em um aspecto específico da vida diária e das práticas culturais desse grupo. Engajar-se num estudo a partir de tal abordagem significa assumir uma perspectiva reflexiva e holística, buscando relações entre o todo-parte. Portanto, a proposta deste trabalho é fazer uma *descrição densa* (GEERTZ, 1989) em busca dos sentidos produzidos pelo grupo social investigado (GREEN;

DIXON; ZAHARLICK, 2005; CASTANHEIRA, 2004; CASTANHEIRA et al., 2001); é entender os sentidos e significados construídos por esses sujeitos acerca da influência da escolarização em seus processos de desenvolvimento mental e, igualmente, entender o mundo social no qual tais significados são possíveis.

Escolarização e alfabetização como novas possibilidades de ser e estar no mundo

Dos seis estudantes participantes da pesquisa, são analisados aqui alguns aspectos do desenvolvimento mental e cultural de um deles – Antônio, estudante da EJA –, aspectos estes gestados social e discursivamente, dentro e fora da escola, pela mediação das práticas sociais e educacionais experienciadas no processo de escolarização. As análises do desenvolvimento dos demais estudantes serão tratadas em outra oportunidade.

Ressalte-se que a observação das filmagens das aulas permitiu perceber que a prática de alfabetização da escola em questão é centrada em codificação e decodificação de palavras, estando desvinculada de um trabalho em torno da compreensão de usos e funções da língua escrita. Contudo, apesar de a tônica da alfabetização desse estudante ter sido a codificação e a decodificação, buscou-se, em suas narrativas autobiográficas e em seus depoimentos, reconstituir evidências que permitissem apreender os sentidos que ele construía ao ingressar no processo de alfabetização na escola, bem como verificar de que modo o ensino de conceitos científicos e escolares desencadeara nele processos de desenvolvimento mental e cultural, interferindo em suas práticas sociais de leitura e escrita.

Nessa perspectiva, torna-se importante conhecer um pouco do processo de escolarização do estudante Antônio. Na época da pesquisa, ele tinha 44 anos, era casado e pai de três filhos (de 18, 21 e 22 anos) que já haviam concluído o ensino médio. Antônio se considerava pertencente à etnia negra e à classe média.

Na idade de 12 anos, estudou durante um curto tempo em uma escola de zona rural do interior de Minas Gerais, onde vivia, porque trabalhava na lavoura com o pai desde os 8 anos de idade. Lá ele aprendeu a assinar seu nome. Desistiu de estudar porque chegava sempre cansado à escola, que era distante e funcionava no turno da noite, à luz de lamparina:

Mas, assim, trinta anos atrás, o pessoal lá no interior, era mais complicado pra estudar. O meu caso mesmo, quando eu vim de Monte Cruzeiro pra aqui... Aqui pra Belo Horizonte, eu vim sem saber nada, porque lá tinha que ir, pra ir pra escola lá tinha que ir a cavalo... Mais de quinze quilômetros a cavalo, é brincadeira, né?

Como se vê, o contexto sociocultural vivenciado por Antônio reflete as condições históricas e culturais brasileiras a que estão submetidas, principalmente, as populações afrodescendentes e as pessoas que vivem na zona rural, marcadas por desigualdades nos níveis de renda e nos fatores socioeconômicos, espaciais, geracionais, étnicos e de gênero. Tudo isso combinado influencia negativamente o acesso à escolarização e produz acentuados desníveis educativos (HADDAD; DI PIERRO, 2000; GALVÃO; DI PIERRO, 2007). Ademais, assim são construídas identidades culturais marcadas pelo *não saber*. Podemos perceber isso quando Antônio afirma “eu vim sem saber nada”, reconhecendo que o saber escolar poderia possibilitar-lhe conquistas para além do andar a cavalo ou da lida cotidiana de quem mora no interior de Minas Gerais.

Antônio nos conta, também, que em sua infância nunca teve incentivo para estudar. A mãe faleceu quando ele tinha 2 anos de idade. O pai, que o criou com a ajuda da filha mais velha, era analfabeto. Tal como ocorreu com ele, a escolarização dos irmãos só se deu na fase adulta: uma irmã estudou até a 5ª série e duas concluíram o ensino médio. Entretanto, apesar do incentivo de Antônio, o irmão mais velho

continua analfabeto. A esposa, que estudou até a 7ª série, foi quem o motivou a estudar para tirar a carteira de motorista, pois ele já sabia dirigir. Foi com esse propósito que, no ano de 2001, Antônio matriculou-se na escola da rede pública municipal de ensino onde esta pesquisa foi realizada, conforme mostra o excerto da entrevista a seguir:

[...] coloquei na cabeça de tirar carteira de motorista. Falei assim: pra mim tirar uma carteira eu tenho que estudar, né? Ninguém tira carteira sem saber ler alguma coisa, tem que saber. E... eu procurei a escola pra isso, procurei e vim, estudei aqui em dois mil, agora eu não sei se é em dois mil e um... Foi dois mil e um que eu estudei aqui, fiz o primeiro ano com a professora Emília,³ né?

Observa-se, pois, que a escola, para esse estudante, é um espaço onde as práticas educativas possibilitar-lhe-iam o acesso ao conhecimento acumulado pela cultura. E, assim, ele se reposiciona como sujeito que pode usufruir desse direito, na medida em que toma consciência de sua condição de analfabeto e de seu desejo e direito de se apropriar da língua escrita para adquirir uma nova posição na sociedade, exercendo a função de motorista.

Após ter parado de estudar em 2002 por motivo de saúde, Antônio tirou a carteira de motorista amador e, em seguida, a carteira de motorista profissional categoria D, fazendo uso do que aprendeu na escola sobre leitura e escrita. Além disso, ele fez curso de violão.

Como sua intenção era tornar-se pastor, ele à época fazia um curso na Escola Bíblica Dominical a fim de “entender a Bíblia pra pregar, pra passar a palavra”. Começou a dar palestras em sua igreja e em outras em que era convidado, chegando a fazer leituras da Bíblia e pregações para aproximadamente cem pessoas. Segundo Freire (2008), lendo o mundo,

3 - A professora autorizou a divulgação de nome fictício.

pronunciando o mundo, ao dizer a palavra, o homem o transforma, assume a legitimidade de sua linguagem e de seu discurso. Nesse diálogo consigo e com os outros, na intersubjetividade das consciências, o ser humano se ressignifica como sujeito e reconquista o mundo.

Com o propósito de ampliar suas conquistas, Antônio retorna à mesma escola⁴ em 2008, conforme justifica:

[...] preciso aprender mais... ter mais conhecimento... facilitar mais o meu setor do trabalho, conhecer mais, desenvolver mais o meu trabalho; a gente tem mais é que correr atrás... Por exemplo, desenvolvimento no trabalho, quer dizer, não perder a oportunidade no trabalho.

Desenvolver-se, para ele, relacionava-se com o processo de aprendizado escolar, na medida em que ele fazia uma relação direta entre aprender, ter conhecimentos e desenvolver-se no trabalho. Ele dizia que “aprender mais”, “ter mais conhecimento” poderia possibilitar-lhe desenvolver-se mental e culturalmente, criando-lhe condições de aprimorar-se no trabalho. Concordando com Vygotsky (2008) e Luria (1990), podemos relacionar tal forma de pensar às vinculações entre cultura escolar e cultura do trabalho, uma vez que essa relação é mediada pelas atividades culturais e pela linguagem, criando possibilidades de formação de novas identidades.

No período da realização da pesquisa, Antônio trabalhava como motorista em uma marmoraria, viajando para Vitória, no Espírito Santo, para escolher blocos de mármore sob encomenda. Em seu trabalho, realizava várias práticas sociais de leitura e escrita que foram diversificando-se e tornando-se mais complexas. Isso evidencia que a escola, para ele, tornara-se um espaço de aprendizagens significativas perante as novas demandas relativas aos diversos contextos, papéis, objetivos e formas

4- Nesse período, ele começou a participar da pesquisa por meio de filmagens em sala de aula, rodas de leitura e entrevistas.

de interação vivenciadas nos eventos sociais mediados e organizados pela escrita (VÓVIO, 2007). Em suas próprias palavras: “Sei colocar o número no material, sei olhar a nota fiscal, eu sei resolver questões de nota fiscal”. Ele diz ainda:

Eu tenho que escrever o nome do material que eu tô separando, o nome do local onde que eu vou buscar. Às vezes eu saio com... um prédio pra medir alguma coisa... entendeu?... Que eu mexo com essa área também de medição, né? Eu tenho que escrever o número do material, eu tenho que escrever o número do apartamento, tenho que escrever o nome da obra, né? O nome do responsável pela obra.

Como mostra o excerto, Antônio parte de suas experiências, vivências e significados para desenvolver as capacidades de comparar, separar, medir, localizar informações, fazer anotações e, enfim, exercer seu trabalho. Essas práticas sociais são ressignificadas e transformadas quando ele aprende a ler e a escrever, estabelecendo uma nova relação cognitiva e pessoal que resulta no desenvolvimento subsequente da consciência e de vários processos internos do pensamento, além da reconstrução de conceitos escolares e de si mesmo (VYGOTSKY, 2008). A propósito, relata Antônio:

Eu acho que depois que a gente frequenta a aula, começa aprender... a vida muda. A gente começa a viver uma nova vida. E a gente começa a ver o que a gente não via antes, né? Porque eu acho que a pessoa que... quando a gente começa a ler... ler... é como se a pessoa fosse cega e aí tira aquela venda dos olhos dele e ele começa a enxergar.

Nesse momento, ele explicita as mudanças pessoais, mentais, sociais e culturais pelas quais passou ao começar a ver o mundo não mais pela ótica de quem não lê, mas de quem pode ler o código escrito. Vivemos num mundo de escrita, sendo tal aprendizado ferramenta

poderosa para se ler o entorno sob outras perspectivas, para se construírem identidades leitoras e para que as pessoas estejam capacitadas a reconstruírem a si mesmas e às suas práticas socioculturais. Continuando a entrevista, o estudante também explicita a importância das funções da leitura e da escrita e de seus usos sociais ao referir-se ao seu desejo de sempre aprender mais e à sua capacidade de reflexão:

A gente quer aprender, aprende... aprende... e morre sem saber. Mas quanto mais aprender, melhor é. Sobre tudo que acontece no país da gente, lá fora, né? O quê que a gente pode fazer... o quê que a gente não pode fazer... o quê que a gente pode assinar um documento ou não. Isso é muito importante, né? A gente sabendo ler... a gente tem que ler o quê que a gente tá assinando. E às vezes quando a pessoa não sabe ler nada e assina o nome, ele pode assinar sua própria condenação sem ser condenado de nada, né?

Pesquisadora: E isso foi depois que você aprendeu a ler?

Antônio: Ah, foi, com certeza! Trabalhar e já ter o meu... o meu... o meu salário independente, eu já trabalhava, né? Mas saber administrar o que eu ganho e adquirir coisas que eu tinha vontade, foi depois que eu comecei a entender... comecei a colocar na ponta da caneta o quê que eu podia gastar, o quê que eu não podia. Se eu podia... é... gastar trinta por cento do meu salário, se era cinquenta. Se eu tiver que adquirir alguma coisa, algum material, por exemplo, eu quero comprar aquele carro ali... é... e eu tenho que colocar na ponta da caneta o que eu posso gastar, o que eu não posso... Que nem o que eu fiz agora quando eu comprei a minha moto. Eu fiz ficha... coloquei na ponta ali o quê que eu posso gastar esse mês, o quê que eu não posso... é... fiz o orçamento da casa, orçamento de despesa... e o que sobrou eu fui colocando na poupança, comprei minha moto, paguei, é... fiz agora, que eu

comprei um carrinho, eu fiz a mesma coisa. Então eu não sabia como lidar com... com negociação, né? Eu sabia comprar, pagar e receber. Mas assim... eu não sabia lidar com negociação, administrar o meu salário. Pra mim foi importante!

Entretanto, a construção desse aprendizado e do desenvolvimento mental e cultural de registrar e calcular o que se pode gastar, fazer negociações, computar o orçamento da casa e as despesas, poupar o que sobrou e, enfim, administrar o salário não aconteceu solitariamente. Na escola, Antônio declara a importância da mediação do professor em seu processo de aprendizado, conforme se vê neste trecho:

[...] quando eu entrei na aula, a professora que deu ... pra nós o primeiro ano [palavra inaudível], ela passava pra gente, ia na mesa, mostrava, ensinava... ensinando a gente a juntar as letras, por aí.

De fato, como assinala Vygotsky (2008), o professor tem que exercer o papel de mediador entre o estudante e o objeto de conhecimento, intervindo e provocando avanços no desenvolvimento mental. 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; GOICOHEA, 2000). Antônio também percebe a influência da mediação do outro em seu processo de desenvolvimento quando fez o curso de violão:

[...] eu já tinha começado a pegar... Já tinha começado a aprender... e através do professor de música que ia me falando... me mostrando... me orientando, é... eu fui entendendo as... essas coisas.

Assim sendo, o processo de ensino-aprendizado, numa perspectiva dialógica, horizontal, pode estabelecer relações interpessoais que objetivam a busca da solução de situações problemáticas e o desenvolvimento de potencialidades sob a mediação de uma ou mais pessoas que já internalizaram o conhecimento construído. Nesse sentido, Antônio mostrou-se capaz de aprender com o outro, que, no caso em questão, consistiu nos grupos sociais de que participava em suas aulas de violão, na própria sala de aula e na igreja.

Considerações finais

A análise dos enunciados do estudante revela diversidades em seu jeito de ser, viver, pensar e sentir. A narrativa de sua história de vida mostra que, além do caráter universal, existem modos singulares de ser jovem e de ser adulto, pois cada indivíduo, ao longo de sua história, constrói seu psiquismo e recria a cultura numa complexa interação entre indivíduos, objetos, símbolos, significados e visões de mundo compartilhadas pelo grupo cultural em que se encontra inserido, num processo de constante transformação e geração de singularidades (VYGOTSKY, 2008; BRUNER, 2001; OLIVEIRA, 2008, 2001).

Nesse processo de construção de seu psiquismo e de si mesmo, os enunciados do estudante evidenciam a relevância da escolarização para desencadear o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2008) e de novas identidades, situando-o como quem pode agora negociar e administrar seu próprio dinheiro, fazer a leitura do mundo e de textos crítica e fluentemente.

Quando chegou à escola, Antônio já havia construído inúmeros conhecimentos linguísticos, pragmáticos e referenciais, e já tivera acesso a diferentes tipos de gêneros textuais. O que ele desconhecia, embora muitas vezes não completamente, era o código da escrita alfabética e o modo para utilizar e dominar tais gêneros autonomamente. A escola ofereceu-lhe oportunidades de desvendar esse

código por meio de procedimentos que o têm auxiliado no estabelecimento de relações entre o que já sabia e aquilo que aprendeu, contribuindo, assim, para seu desenvolvimento psicológico (VARGAS, 2010).

A história de Antônio vem reafirmar que a escola pode ser o lugar da mediação cultural onde o trabalho docente proporciona aos alunos os meios de aquisição de conceitos científicos e de desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas. Sabe-se que essa mediação ocorre entre a cultura convertida em saber escolar e o aluno, o qual, para além de um sujeito psicológico, é um sujeito portador de práticas sociais, que vive num determinado grupo social e cultural, e que é influenciado por esses fatores em sua capacidade de aprender, em seus valores e atitudes, em sua linguagem e em suas motivações (LIBÂNEO, 2004).

A partir da análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e baseadas em um contexto didático tradicional, como mencionado anteriormente, percebe-se que Antônio conseguiu aprimorar sua capacidade de reflexão e de expor problemas e desafios, promovendo uma aprendizagem significativa e um desenvolvimento mental e cultural. As práticas educativas e culturais por ele vivenciadas na escola provocaram a produção e a internalização de significados, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, o que, por sua vez, desencadeou novas compreensões e novos sentidos para os conceitos cotidianos construídos antes de sua entrada na escola. Sem dúvida, esse desenvolvimento foi proporcionado pelo aprendizado da língua escrita e de conhecimentos escolares intermediados na relação com a professora e com os colegas. Assim, tais conhecimentos e o *modus faciendi* estimularam a capacidade do estudante de raciocinar e de julgar, melhoraram a capacidade reflexiva e desenvolveram as competências para pensar e lidar com conceitos, argumentar e resolver problemas diante das adversidades da vida prática. Além disso, possibilitaram-lhe refletir sobre seu próprio processo de conhecimento, sobre a (re)construção de sua

identidade como leitor do mundo e das letras, *tocador* de violão e líder da igreja que frequentava.

Nesse sentido, desejamos que o presente estudo possa contribuir para ampliar o conteúdo e os objetivos da escolarização, bem como para o enriquecimento das propostas de currículos e de metodologias de formação de professores, redimensionando e requalificando a influência do processo de escolarização no desenvolvimento mental e cultural dos alunos.

Na escola, Antônio aprendeu a pensar sobre o próprio conhecimento – metacognição –, isto é, a se relacionar com o conhecimento descontextualizado e a assumir para si a própria organização do saber como objeto de sua reflexão. Isso o capacitou a utilizar os instrumentos e os signos do funcionamento intelectual típico da sociedade letrada (OLIVEIRA, 1992). Hoje, ele já não se vê mais como *cego, ignorante, nervoso, dependente*, enfim, o que ele chamava de *ser analfabeto*. Sem dúvida, esse desenvolvimento foi promovido pelo aprendizado da língua escrita, mas também pelos

aprendizados que o capacitaram a tocar violão e pregar na igreja, pois, como Paulo Freire nos ensinou, lendo a palavra, *pronunciando* o mundo, ele passou a se perceber como sujeito capaz de *tirar a venda dos olhos*, de ser protagonista de sua história, de assumir novos desafios e novos posicionamentos em sua vida pessoal e profissional.

Afinal, resta uma certeza: no processo de escolarização de jovens e adultos analfabetos, aprender a ler e a escrever ultrapassa o processo estrito de alfabetização; trata-se de uma aprendizagem permanente da totalização desses sujeitos, que instaura o mundo em que se humanizam, humanizando-o. Em outras palavras:

[...] é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra. (FREIRE, 2008, p. 12)

E esse processo não tem limites.

Referências

- ALBUQUERQUE, Eliana B. Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- BAKHITIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1992.
- BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2001. (Original publicado em 1996).
- CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 2004. (Coleção linguagem e educação).
- CASTANHEIRA, Maria Lúcia et al. Interactional ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices. **Linguistics and Education**, v. 11, n. 4, p. 353-400, 2001.
- COLE, Michael. Desenvolvimento cognitivo e escolarização formal: a evidência da pesquisa transcultural. In: MOLL, Luís C. (Org.). **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artmed, 1996. p. 85-105.
- FAIRCLOUGH, Norman. Discourse and text: linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. **Discourse and Society**, v. 3, n. 2, p. 193-218, 1993.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1996.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- GALVÃO, Ana Maria; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GOMES, Maria de Fátima C. **Construindo relações de inclusão/exclusão na sala de aula de química: histórias sociais e singulares**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- GOMES, Maria de Fátima C.; DALBEN, Ângela Loureiro de F.; COSTA, Tania Margarida L. (Orgs.). **A construção de contextos de sucesso de aprendizagem da língua escrita do ponto de vista da psicologia da educação**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2009.
- GOMES, Maria de Fátima C.; MONTEIRO, Sara Mourão. **A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita: caderno do formador**. Belo Horizonte: Ceale/FaE, UFMG, 2005. (Coleção alfabetização e letramento).
- GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 42, p. 13-79, 2005.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasilii Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24, 2004.
- LURIA, Alexander R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos sociais e culturais**. São Paulo: Ícone, 1990.
- MOLL, Luís C. (Org.). **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

MOURA, Mayra Patrícia. A organização conceitual em adultos pouco escolarizados. In: OLIVEIRA, Marcos Barbosa de; OLIVEIRA, Marta Kohl de (Orgs.). **Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 101-113.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Organização conceitual e escolarização. In: OLIVEIRA, Marcos Barbosa de; OLIVEIRA, Marta Kohl (Orgs.). **Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 81- 99.

_____. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera M. (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Ação Educativa, 2001. (Coleção Leituras do Brasil).

_____. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 10. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 147-160.

PACKER, Martin J.; GOICOICHEA, Jessie. Sociocultural and constructivist theories of learning: ontology, just not epistemology. **Educational Psychologist**, New York, v. 35, n. 4, p. 227-241, 2000.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP. Constructing literacy in classrooms: literate action as social accomplishment. In: MARSHALL, Hermine (Ed.). **Redefining student learning: roots of educational change**. Norwood: Abex, 1993. p. 119-150.

VARGAS, Patrícia Guimarães. **Educação de jovens e adultos: práticas sociais de leitura, construindo múltiplas identidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Duas modalidades de pensamento: pensamento narrativo e pensamento lógico-científico. In: OLIVEIRA, Marcos Barbosa de; OLIVEIRA, Marta Kohl (Orgs.). **Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 115-142.

_____. Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. **REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.reveja.com.br/revista/0/index.html>>. Acesso em: 29 mai. 2008.

VGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

Recebido em: 28.05.2012

Aprovado em: 10.12.2012

Patrícia Guimarães Vargas é mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), professora da rede municipal de ensino de Belo Horizonte e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPSA).

Maria de Fátima Cardoso Gomes é professora associada de Psicologia da Educação na graduação e na pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPSA).