

Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem

Marta Kohl de Oliveira

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999.

O tema “educação de pessoas jovens e adultas” não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Assim, apesar do recorte por idade (jovens e adultos são, basicamente, “não crianças”), esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea. O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhan-

do em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. E o jovem, incorporado ao território da antiga educação de adultos relativamente há pouco tempo, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal.¹ Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psico-

¹ Seria importante um aprofundamento a respeito da população de jovens incorporados aos programas de educação de jovens e adultos já que, quando se fala dessa modalidade de educação, o título abrangente não evita que a referência principal seja aos adultos, geralmente alunos das classes de alfabetização e das séries iniciais do ensino fundamental. Neste ensaio isto também acontece, em razão especialmente da linha de pesquisa da autora: quando não há menção explícita aos jovens, o sujeito de que se fala aqui é mais especificamente o adulto.

lógica da vida.² Como o adulto anteriormente descrito, ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana. Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais.

Com relação à condição de “não-crianças”, esbarramos aqui em uma limitação considerável da área da psicologia: as teorias do desenvolvimento referem-se, historicamente, de modo predominante à criança e ao adolescente, não tendo estabelecido, na verdade, uma boa psicologia do adulto. Os processos de construção de conhecimento e de aprendizagem dos adultos são, assim, muito menos explorados na literatura psicológica do que aqueles referentes às crianças e adolescentes. Palacios, em um artigo que sintetiza a produção em psicologia a respeito do desenvolvimento humano após a adolescência, comenta como a idade adulta tem sido tradicionalmente encarada como um período de estabilidade e ausência de mudanças, e enfatiza a importância de considerar a vida adulta como etapa substantiva do desenvolvimento. Enfatiza também a importância dos fatores culturais na definição das características da vida adulta:

Se cada período da vida é suscetível de se identificar com uma série de papéis, atividades e relações, não cabe dúvida de que a entrada no mundo do trabalho e a formação de uma unidade familiar própria

são identificadas como papéis, atividades e relações da maior importância a partir do final da adolescência. [A forma como esses dois fenômenos ocorrem] e as expectativas sociais em torno deles são claramente dependentes em relação a fatores históricos, culturais e sociais. (Palacios, 1995, p. 315)

No que diz respeito ao funcionamento intelectual do adulto, o mesmo autor afirma que

as pessoas humanas mantêm um bom nível de competência cognitiva até uma idade avançada (desde logo, acima dos 75 anos). Os psicólogos evolutivos estão, por outro lado, cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma, quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores podem-se destacar, como muito importantes, o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem-estar psicológico...). É esse conjunto de fatores e não a idade cronológica *per se*, o que determina boa parte das probabilidades de êxito que as pessoas apresentam, ao enfrentar as diversas demandas de natureza cognitiva. (Palacios, 1995, p. 312)

Embora nos falte uma boa psicologia do adulto e a construção de tal psicologia esteja, necessariamente, fortemente atrelada a fatores culturais, podemos arrolar algumas características dessa etapa da vida que distinguiriam, de maneira geral, o adulto da criança e do adolescente. O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação a inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o

² Para uma discussão aprofundada da constituição da juventude como conceito nas ciências sociais contemporâneas, ver Peralva e Sposito, 1997.

conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Para além dessas características gerais, entretanto, tratar o adulto de forma abstrata, universal, remete a um certo estereótipo de adulto, muito provavelmente correspondente ao homem ocidental, urbano, branco, pertencente a camadas médias da população, com um nível instrucional relativamente elevado e com uma inserção no mundo do trabalho em uma ocupação razoavelmente qualificada. Assim, compreensão da psicologia do adulto pouco escolarizado, objeto de interesse da área de educação de jovens e adultos, acaba por contrapor-se a esse estereótipo. Essa questão foi explorada, com relação especificamente ao funcionamento cognitivo do adulto pouco escolarizado, em trabalho anterior:

Parece haver um acordo sobre a existência de uma diferença entre formas letradas e não letradas de pensamento; é importante reiterar, entretanto, que essa diferença não está claramente definida na literatura, não apenas pela falta de investigações mais específicas a respeito do funcionamento cognitivo dos grupos “pouco letrados”, mas também pela ausência de uma teoria consistente sobre os processos intelectuais dos adultos plenamente inseridos na sociedade letrada. Nesse sentido, a modalidade de pensamento à qual se opõe o pensamento denominado pouco letrado é, em grande medida, uma construção derivada do senso comum. (Oliveira, 1995, p. 157)

Do mesmo modo, falar de um jovem abstrato não localiza historicamente qual é esse jovem, que convive, pelo menos parcialmente, com pessoas de idade mais avançada em cursos escolares destinados àqueles que não puderam seguir o caminho da escolaridade regular, e que constitui objeto da área denominada “educação de pessoas jovens e adultas”.

Neste sentido é que se pode dizer, conforme afirmado anteriormente, que o problema da educação de jovens e adultos remete, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. É necessário historicizar o objeto da reflexão pois, do contrário, se falarmos de um personagem abstrato, poderemos incluir, involuntariamente, um julgamen-

to de valor na descrição do jovem e do adulto em questão: se ele não corresponde à abstração utilizada como referência, ele é contraposto a ela e compreendido a partir dela, sendo definido, portanto, pelo que ele não é. O primeiro traço cultural relevante para esses jovens e adultos, especialmente porque nos movemos, aqui, no contexto da escolarização, é sua condição de excluídos da escola regular. O tema da exclusão escolar é bastante proeminente na literatura sobre educação, especialmente no que diz respeito a aspectos sociológicos — relações entre escola e sociedade, direito à educação, educação e cidadania, escola, trabalho e classe social — e aspectos pedagógicos ou psico-pedagógicos — fracasso escolar, evasão e repetência, práticas de avaliação.³

Para a presente discussão, o aspecto específico dessa ampla questão que se destaca é como a situação de exclusão contribui para delinear a especificidade dos jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem. Um primeiro ponto a ser mencionado aqui é a adequação da escola para um grupo que não é o “alvo original” da instituição. Currículos, programas, métodos de ensino foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular. Assim, a organização da escola como instituição supõe que o desconhecimento de determinados conteúdos esteja atrelado a uma determinada etapa de desenvolvimento (por exemplo, desconhecer a diferença entre aves e mamíferos e ter sete anos de idade seriam fatores correlacionados); supõe que certos hábitos, valores e práticas culturais não estejam ainda plenamente enraizados nos aprendizes; supõe que certos modos de transmissão de conhecimentos e habilidades seriam os mais apropriados; supõe que certos aspectos do jargão escolar seriam dominados pelos alunos em cada momento do percurso escolar. Essas e outras suposições em que se baseia o trabalho escolar podem colocar os jovens

³ Ver, por exemplo, Aquino, 1997; Lahire, 1997; Patto, 1990.

e adultos em situações bastante inadequadas para o desenvolvimento de processos de real aprendizagem. De certa forma, é como se a situação de exclusão da escola regular fosse, em si mesma, potencialmente geradora de fracasso na situação de escolarização tardia. Na verdade, os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem, embora não possamos desconsiderar, a esse respeito, fatores de ordem socioeconômica que acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de envolvimento nesses programas.

Um segundo ponto a ser mencionado no que diz respeito à especificidade dos jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem relacionada com o processo de exclusão da escola regular é o fato de que a escola funciona com base em regras específicas e com uma linguagem particular que deve ser conhecida por aqueles que nela estão envolvidos. Conforme discutido em trabalho anterior a respeito de alunos de um curso de pós-alfabetização para adultos,

o desenvolvimento das atividades escolares está baseado em símbolos e regras que não são parte do conhecimento de senso comum. Isto é, o modo de se fazer as coisas na escola é específico da própria escola e aprendido em seu interior. As mais óbvias dessas regras, que configuram o “modelo escolar”, constituem um estereótipo bastante generalizado em nossa sociedade letrada, mesmo entre indivíduos que nunca estiveram na escola (e mesmo quando esse estereótipo não corresponde exatamente às escolas reais em funcionamento) — praticamente todo mundo sabe que na escola há um professor que ensina e estabelece as regras para um grupo de alunos que deve aprender e obedecer; há um quadro-negro e carteiras e as pessoas trabalham com cadernos, lápis e borrachas. Em nível mais sutil, entretanto, dominar a mecânica da escola e manipular sua linguagem são capacidades aprendidas no interior da escola e, ao mesmo tempo, cruciais para o desempenho do indivíduo nas várias tarefas escolares. Muitas vezes a linguagem escolar mostrou ser

maior obstáculo à aprendizagem do que o próprio conteúdo. Alunos que nunca haviam estado na escola tinham grande dificuldade de trabalhar com a linguagem escolar, enquanto que aqueles que já haviam tido certo treino escolar demonstraram dominar a mecânica geral da escola e considerar os diversos tipos de atividades como aceitáveis no interior do mundo escolar, mesmo quando desconhecidas como atividades específicas. Entretanto, ainda que esses alunos mais treinados soubessem bastante a respeito da verossimilhança das atividades desenvolvidas em classe, a apresentação formal das tarefas escolares continuou sendo um obstáculo ao seu bom desempenho. Compreensão de instruções, particularmente quando por escrito, também constituía, ainda, grande parte do problema a ser resolvido. (Oliveira, 1987, p. 19-29)

Ainda que o foco da presente discussão esteja nos aspectos referentes ao conhecimento e à aprendizagem, é importante mencionar ainda que a exclusão da escola coloca os alunos em situação de desconforto pessoal em razão de aspectos de natureza mais afetiva, mas que podem também influenciar a aprendizagem. Os alunos têm vergonha de freqüentar a escola depois de adultos e muitas vezes pensam que serão os únicos adultos em classes de crianças, sentindo-se por isso humilhados e tornando-se inseguros quanto a sua própria capacidade para aprender (Oliveira, 1989).

Além da referência ao lugar social ocupado pelos jovens e adultos definido por sua condição de excluídos da escola regular, sua especificidade cultural deve ser examinada com relação a outros aspectos que os definem como um grupo relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea. Na medida em que nos preocupamos, na presente discussão, com a questão do funcionamento intelectual, da capacidade para aprender e dos modos de construção de conhecimento, e como os adultos e os jovens que são objeto das práticas e reflexões sobre a educação de pessoas jovens e adultas não pertencem ao grupo social dominante ou caracteristicamente objeto das práticas educativas de que se ocupa a área

da educação em geral, o problema que aqui se coloca é o da homogeneidade e da heterogeneidade cultural, do confronto entre diferentes culturas e da relação entre diferenças culturais e diferenças nas capacidades e no desempenho intelectual dos sujeitos. A pergunta básica que pode ser formulada a esse respeito é a seguinte: há ou não diferenças no funcionamento psicológico em geral, e no funcionamento cognitivo em particular, de sujeitos pertencentes a diferentes grupos culturais? No caso específico aqui examinado, os jovens e adultos de que nos ocupamos, enquanto sujeitos de conhecimento e aprendizagem, operam de uma forma que é universal ou que é marcada por uma pertinência cultural específica?

Podemos identificar, na literatura, três grandes linhas de pensamento sobre as possíveis relações entre a cultura e a produção de diferentes modos de funcionamento intelectual: aquela que afirma a existência da diferença entre membros de diferentes grupos culturais, aquela que busca negar a importância da diferença, e uma terceira, que recupera a idéia da diferença em outro plano.⁴ A primeira abordagem, que postula os grupos humanos como diferentes entre si,

tem sua origem na descoberta, no século XVI, de povos diferentes do humano “civilizado” conhecido até então no Ocidente. Conforme explicita Laplantine (1988), a imagem que o ocidental fez dos “selvagens” descobertos no Novo Mundo oscilou entre a idolatria do homem natural, belo, virtuoso, que vivia uma vida coletiva harmônica e integrada na natureza, e o julgamento desses povos como pouco mais que animais, preguiçosos, feios, impulsivos, atrasados. De qualquer forma, o outro, o desconhecido, tendeu a ser olhado a partir do referencial do observador e de sua cultura, e não compreendido de seu próprio ponto de vista.

O discurso etnocêntrico sobre o desconhecido e exótico “selvagem” se reproduz, ao longo da histó-

ria das ciências humanas em geral e da antropologia em particular, no discurso evolucionista sobre o homem “primitivo”, cujo desenvolvimento não teria alcançado, ainda, o nível de civilização de nossas sociedades complexas. Esse discurso penetra a área da psicologia quando essa se interessa pela investigação das possíveis diferenças nos processos psicológicos das pessoas de diferentes grupos culturais. Particularmente no que se refere ao funcionamento cognitivo, membros de sociedades ou grupos culturais que não são urbanos, escolarizados, burocratizados e marcados pelo desenvolvimento científico e tecnológico, são compreendidos como menos desenvolvidos que “nós” e classificados como primitivos, pré-lógicos, míticos ou mágicos (e não científicos), sem capacidade para o pensamento abstrato, mais baseados na imaginação e na intuição do que na racionalidade (Cole & Scribner, 1974, Goody, 1977). (Oliveira, 1997, p. 47)

No âmbito dessa abordagem também tem sido produzido um discurso sobre as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem dos jovens e adultos. Eles teriam peculiaridades em seu modo de funcionamento intelectual, em grande medida atribuíveis a sua falta de escolaridade anterior, mas também a características do modo de vida de seu grupo de origem.⁵ Assim, se esses adultos não pensam de forma apropriada ou não são capazes de aprender adequadamente, isso se deve a sua pertinência a um grupo cultural específico. Subjacente a essa abordagem está uma postulação bastante determinista, que correlaciona, de forma estática, traços do psiquismo com fatores culturais que os determinariam.

A segunda abordagem busca a compreensão dos mecanismos psicológicos que fundamentam o desempenho de diferentes sujeitos em diferentes tarefas, dirigindo-se à investigação daquilo que é co-

⁴ Ver Oliveira, 1997, para uma discussão dessa questão em outro contexto.

⁵ Para uma cuidadosa revisão bibliográfica a respeito dessa questão, especialmente para a postulação do letramento como um “divisor de águas” entre duas formas diferentes de funcionamento psicológico, ver Ribeiro, 1999; ver também Kleiman, 1995; e Oliveira, 1995.

num a todos os seres humanos. Se não nega explicitamente a existência de diferenças entre os indivíduos e grupos culturais, essa abordagem de certa forma nega a relevância das diferenças para a compreensão do funcionamento psicológico.

Em contraposição às posturas etnocêntricas e ao evolucionismo presentes na primeira abordagem, que buscava diferenciar grupos “primitivos” de grupos “civilizados”, distinguindo processos psicológicos mais e menos adequados, avançados ou sofisticados, as pesquisas na área da chamada psicologia antropológica passaram a enfatizar a necessidade de compreender processos psicológicos básicos, que estariam subjacentes à enorme variedade de modos de vida, crenças, teorias sobre o mundo, artefatos culturais e criações artísticas presentes nos diferentes grupos humanos. Essa contraposição teórica foi, muitas vezes, motivada por uma reação ideológica à idéia de que há seres humanos “melhores” e “piores”, ao posicionamento da ciência como a forma mais adequada de produção de conhecimento e à conseqüente situação do próprio cientista como representante do tipo mais avançado de sujeito na sua relação com os objetos de conhecimento.

Michael Cole e Sylvia Scribner (1974), dois dos principais investigadores contemporâneos das relações entre cultura e pensamento, colocam explicitamente a questão que dirige as pesquisas e reflexões dessa segunda abordagem: as indiscutíveis diferenças observadas no funcionamento psicológico dos vários grupos culturais seriam “resultado de diferenças em processos cognitivos básicos ou apenas expressões dos muitos produtos que a mente humana universal pode produzir, dadas as grandes variações nas condições de vida e de atividades culturalmente valorizadas?” (p. 172). Eles próprios procuram responder à questão, demonstrando que não há evidências de que algum grupo cultural tenha deficiências nos componentes básicos dos processos cognitivos. Isto é, todo ser humano é capaz de abstrair, categorizar, fazer inferências, utilizar formas de representação verbal etc. Esses processos básicos, disponíveis a todos, seriam mobilizados em diferentes combinações, dependendo das

demandas situacionais enfrentadas por membros de diferentes culturas. (idem, p. 51-52)

Como analisa Tulviste (1991), essa maneira de enfrentar a questão acaba por considerar todas as culturas e todos os modos de funcionamento como sendo aparentemente diferentes mas, na verdade, iguais ou equivalentes. Todos somos inteligentes, todos pensamos de forma adequada, já que os mecanismos do psiquismo são universais. Paradoxalmente, o contexto, a cultura, a história, que parecem ser tão proeminentes nessa abordagem que busca romper com o etnocentrismo, seriam componentes quase que acessórios, que apenas permitem, favorecem, promovem a emergência daquilo que está posto como possibilidade psicológica de todos os seres humanos. (Oliveira, 1997, p. 52)

Permanece, aqui, o problema da origem dos mecanismos universais, já que, por um lado, a cultura não explica o que é universal, mas apenas o que é contingente, e, por outro lado, a postulação de uma fonte endógena não é endossada por todos os que buscam compreender as relações entre cultura e funcionamento psicológico.

Se a primeira abordagem apóia-se numa postulação determinista, que relaciona traços do psiquismo com fatores culturais, essa segunda abordagem poderia conduzir a um relativismo radical e a uma postura espontaneísta, que não admitiria nenhuma intervenção nos modos de funcionamento peculiares a cada grupo cultural, já que todo conhecimento é igualmente valioso, toda visão de mundo é legítima, todo conteúdo é importante. No caso dos jovens e adultos, seu desenvolvimento psicológico e suas modalidades de aprendizagem (e seus valores, hábitos, atitudes, formas de organização do conhecimento) teriam que ser respeitados, restando pouco espaço para a intervenção educativa.

A terceira abordagem está claramente associada à teoria histórico-cultural em psicologia⁶ e

⁶ Ver Wertsch, 1988; Vygotsky e Luria, 1996; Rieber e Carton, 1987.

poderia ser considerada a mais fecunda para a compreensão das relações entre cultura e modalidades de pensamento. Postula o psiquismo como sendo construído ao longo de sua própria história, numa complexa interação entre quatro planos genéticos: a filogênese, a sociogênese, a ontogênese e a microgênese. Nascido com as características de sua espécie, cada indivíduo humano percorre o caminho da ontogênese informado e alimentado pelos artefatos concretos e simbólicos, pelas formas de significação, pelas visões de mundo fornecidas pelo grupo cultural em que se encontra inserido.

A imensa multiplicidade de conquistas psicológicas que ocorrem ao longo da vida de cada indivíduo geram uma complexa configuração de processos de desenvolvimento que será absolutamente singular para cada sujeito. [...] Os processos microgenéticos constituem, assim, o quarto plano genético, que interage com os outros três, caracterizando a emergência do psiquismo individual no entrecruzamento do biológico, do histórico, do cultural.

A dinâmica de relação entre esses domínios genéticos define, para essa abordagem, uma posição claramente não determinista. O curso de desenvolvimento suposto na pertinência à espécie e na maturação individual só será realizado por meio da inserção do ser humano no mundo da cultura, o que elimina qualquer possibilidade de consideração de alguma modalidade de dotação prévia ou herança genética como fonte primordial de formação do psiquismo. Isto é, sejam os seres humanos diferentes ou não na origem, o que importa para a compreensão de seu psiquismo é o processo de geração de singularidade ao longo de sua história. Ao postular a cultura como constitutiva do psiquismo, por outro lado, essa abordagem não a toma como uma força que se impõe a um sujeito passivo, moldando-o de acordo com padrões preestabelecidos. Ao contrário, a ação individual, com base na singularidade dos processos de desenvolvimento de cada sujeito, consiste em constante recriação da cultura e negociação interpessoal. Se assim não fosse, teríamos culturas sem história e geração de sujeitos idênticos em cada grupo cultural.

Emerge aqui a questão da recuperação da importância das diferenças como cerne da própria abordagem genética. Conforme discutido acima, essa é uma abordagem que considera que o psiquismo é totalmente construído na inter-relação entre os planos da filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese, não havendo nenhuma espécie de realidade psicológica preexistente a esse complexo processo histórico, mas sim uma necessária geração de singularidades. Postular diferenças é, portanto, uma consequência necessária dessa abordagem genética “forte”: se o psiquismo é construído, a diferença é resultado necessário dessa construção, e a compreensão das configurações particulares é o objeto mesmo da investigação em psicologia. (Oliveira, 1997, p. 56-57)

Além disso, toda psicologia seria cultural, na medida em que, caso seja eliminada a dimensão cultural na compreensão do psiquismo humano, restaria apenas aquilo que é orgânico. Nesse sentido,

diferenças individuais e diferenças culturais fundem-se em um mesmo fenômeno de geração de heterogeneidade, a partir do envolvimento de indivíduos em diferentes atividades ao longo de seu desenvolvimento psicológico. Conforme explicita Tulviste (1991), pessoas diferentes, membros do mesmo grupo cultural ou não, pensarão sobre partes idênticas do ambiente de formas diversas; e a mesma pessoa pode pensar de maneiras diferentes, usando diferentes métodos, estratégias e instrumentos conforme a atividade em que esteja envolvida. (Oliveira, 1997, p. 58)

Não haveria, portanto, um único caminho de desenvolvimento ou uma única forma de “bom funcionamento” psicológico para o ser humano. Ao mesmo tempo, entretanto, o desenvolvimento psicológico não está postulado como sendo totalmente em aberto, já que há limites e possibilidades definidos em cada plano genético. Quando se considera uma determinada instituição social no contexto de uma certa sociedade, como a escola na complexa sociedade contemporânea, a reflexão tem que se referir tanto à possibilidade de múltiplas trajetórias para diferentes indivíduos e grupos como às especificidades culturais em jogo, que definem a finalidade de tal instituição. A

intervenção educativa teria que atuar sobre indivíduos necessariamente diversos, no sentido de lhes dar acesso àquela modalidade particular de relação entre sujeito e objeto de conhecimento que é própria da escola, promovendo transformações específicas no seu percurso de desenvolvimento. (Oliveira, 1997, p. 60-61)

Alguns trabalhos de pesquisa contemporâneos dirigem-se exatamente a essa questão da constituição da heterogeneidade entre indivíduos e entre grupos, focalizando sua atenção nas práticas culturais que dirigem os processos de construção de diferentes aspectos do psiquismo. Sem a pretensão de uma revisão exaustiva da bibliografia pertinente, fora das possibilidades de um trabalho como este, é interessante mencionar alguns desses trabalhos, que têm particular relevância para o tema do conhecimento e da aprendizagem entre jovens e adultos. Ribeiro (1999) explora a natureza complexa do letramento como fenômeno cultural e das relações entre alfabetismo e características psicológicas, enfatizando a “impropriedade da postulação de que a disseminação da linguagem escrita em si constitui o divisor de águas entre culturas tradicionais e modernas, ou ainda, no plano psicológico, que a aprendizagem da leitura e da escrita por si só possa produzir mudanças psicológicas tais como desenvolvimento do pensamento categorial ou ainda atitudes modernizantes” (p. 50). Afirma que em “sociedades complexas o fenômeno do alfabetismo é necessariamente heterogêneo, comportando práticas em que se utiliza a linguagem escrita com intensidade e orientação diversas. A variedade das práticas de alfabetismo possíveis e suas relações com outras peculiaridades culturais de subgrupos são constitutivas da pluralidade da cultura e, nessa medida, devem ser compreendidas e valorizadas” (p. 245).

Vóvio (1999), num estudo recente sobre narrativas autobiográficas realizadas por alunos de cursos para jovens e adultos, constata que “não há uma correlação positiva entre o nível de escolaridade dos sujeitos que participaram dessa pesquisa e a incorporação crescente, por eles, de conhecimentos apreendidos na escola sobre a linguagem escrita na

produção de textos narrativos. No que se refere à produção de autobiografias orais e escritas, nem o domínio da linguagem escrita, nem o nível de escolaridade mostraram-se como elementos suficientes para explicar os desempenhos dos sujeitos” (p. 201). Constata ainda que

não se podem generalizar os efeitos da aquisição da linguagem escrita sobre a linguagem oral e sobre o uso que as pessoas fazem delas. Sujeitos não ou pouco escolarizados que participam de situações comunicativas que demandam o planejamento do discurso, dirigidas a interlocutores desconhecidos que participam indiretamente dessas situações (situações monológicas), estão lidando com problemas cognitivos específicos. Estes exigem que os sujeitos regulem e reflitam sobre seus discursos à medida que os constroem, explicitando informações e referências, selecionando o vocabulário, o estilo e as construções sintáticas, fazendo previsões sobre o próprio discurso e sobre o modo como seus interlocutores o estão recebendo. O meio pelo qual se produz o discurso também impõe condições para sua produção, mas não pode ser tomado como central no que diz respeito à utilização de habilidades cognitivas e conhecimentos lingüísticos usados por falantes e escritores. É preciso, portanto, considerar como central as circunstâncias em que a comunicação ocorre e o modo como as interações se conformam nessas circunstâncias, especialmente as estratégias e habilidades acionadas pelo locutor para alcançar seu propósito comunicativo e a de sua audiência de ressignificar o discurso que a ela se dirige. (p. 207)

Num trabalho realizado com crianças, Lahire (1997) dirige-se a problemas teórico-metodológicos extremamente pertinentes à presente discussão. Estudando casos de sucesso e de fracasso escolar, o autor busca compreender as “diferenças ‘secundárias’ entre famílias populares cujo nível de renda e nível escolar são bastante próximos. Semelhantes por suas condições econômicas e culturais — consideradas de forma grosseira a partir da profissão do chefe de família —, como é possível que configurações familiares engendrem, socialmente,

crianças com nível de adaptação escolar tão diferentes? Quais são as diferenças internas nos meios populares suscetíveis de justificar variações, às vezes consideráveis, na escolaridade das crianças?” (p. 12). Afirma que “a personalidade da criança, seus ‘raciocínios’ e seus comportamentos, suas ações e reações são incompreensíveis fora das relações sociais que se tecem, inicialmente, entre ela e os outros membros da constelação familiar, em um universo de objetos ligados às formas de relações sociais intrafamiliares” (p. 17). Mas “a presença objetiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital cultural for colocado em condições que tornem possível sua ‘transmissão’. [...] É por essa razão que, com capital cultural equivalente, dois contextos familiares podem produzir situações escolares muito diferentes na medida em que o rendimento escolar desses capitais culturais depende muito das configurações familiares de conjunto. Podemos dizer, lembrando uma frase célebre, que a herança cultural nem sempre chega a encontrar as condições adequadas para que o herdeiro herde” (p. 338).

Para aprofundar a reflexão sobre as relações entre pertinência cultural e cognição e sobre o problema da heterogeneidade, é interessante ainda retomar, aqui, um trabalho de pesquisa da própria autora sobre competências cognitivas exibidas em situações de vida cotidiana por alunos de cursos noturnos para jovens e adultos, residentes em uma favela na cidade de São Paulo (Oliveira, 1982). Subjacente ao desenvolvimento desse estudo estava a concepção de que as pessoas aprendem a atuar cognitivamente nos ambientes específicos onde vivem e é nesses ambientes que elas desempenham, repetidamente, tarefas significativas que envolvem capacidades cognitivas. Em contraponto à primeira abordagem discutida acima sobre as possíveis relações entre cultura e funcionamento psicológico, que afirma a existência da diferença entre membros de diferentes grupos culturais, correlacionando, de forma estática, traços do psiquismo com fatores culturais que os determinariam, esse trabalho de pesquisa poderia ser considerado como pertinente

à segunda abordagem, ao buscar demonstrar que todos os modos de funcionamento cognitivo são equivalentes, isto é, que todos os seres humanos são inteligentes e pensam de forma adequada. Um trecho do próprio trabalho explicita com clareza essa posição:

Essas três características intimamente relacionadas [os indivíduos não pertencem, originalmente, ao ambiente onde vivem atualmente; a vida na comunidade é orientada para atividades conjuntas e interações sociais e não para buscas individuais; os arranjos vigentes nas diferentes esferas de vida são instáveis e sujeitos a constantes mudanças], que demonstraram permear o modo dos indivíduos organizarem sua vida, estão fortemente ligadas às definições normalmente aplicadas aos favelados, migrantes e indivíduos de baixa renda em geral. Eles são vistos como carentes, incompetentes e incapazes de lidar com as demandas da vida moderna. Uma simples listagem das características que podem ser observadas como significativas em suas vidas pode, realmente, levar a esse tipo de interpretação. Eles são migrantes da zona rural nordestina, muito ligados ao seu local de origem e interagindo, em São Paulo, basicamente com indivíduos provenientes do mesmo local; têm relações sociais extremamente intensas, cruciais para sua sobrevivência; socializam a informação sobre os membros da comunidade e até mesmo as competências necessárias para lidar com as solicitações da vida diária; são muito dependentes de alguns indivíduos centrais na comunidade; têm, no nível do discurso, um conjunto rígido de padrões morais; são extremamente tendentes à violência e parecem inclinados a se tornarem delinquentes; seus arranjos são sempre confusos e sujeitos a mudanças radicais; não planejam as coisas com antecedência e tendem a ser fatalistas. No entanto, quando é possível perceber o que significa “vida moderna” para esses indivíduos e quais são, de fato, as demandas dessa vida, essas características negativas devem ser entendidas como formas eficientes de se lidar com essas demandas. Elas são apenas comportamentos funcionais adaptativos a uma situação de recursos materiais escassos, falta de apoio de qualquer tipo de institui-

ção pública, constante insegurança em todas as esferas de vida e total falta de recompensas por comportamento “apropriado”. (Oliveira, 1982, p. 86-87)

O interesse em retomar aqui esse trabalho de pesquisa reside no fato de que, embora tendo sido estruturado para explorar a idéia de que processos cognitivos comuns a todos os seres humanos são mobilizados em diferentes combinações, dependendo das demandas situacionais enfrentadas por membros de diferentes grupos culturais, os dados obtidos muitas vezes apontaram para a heterogeneidade no interior do grupo e para diferentes fontes que contribuiriam para a constituição do funcionamento intelectual. A organização da produção em psicologia sobre diferenças culturais e sua relação com o desenvolvimento psicológico em três grandes linhas de pensamento, realizada em 1997 (Oliveira, 1997), explicita uma opção atual da autora por uma abordagem teórica. Essa abordagem pode ser utilizada, retrospectivamente, para uma reinterpretação de dados coletados e analisados de um outro prisma teórico. É como se o próprio material empírico mostrasse certa autonomia, não se deixando restringir às possibilidades interpretativas do modelo utilizado. Assim, criada originalmente como uma pesquisa pertinente à segunda abordagem, podem ser encontrados nela elementos que subsidiam a reflexão na linha proposta pela terceira abordagem, aquela que se apresenta como a que melhor explica a emergência da complexidade do funcionamento cognitivo.

O primeiro dado relevante que merece ser mencionado é o fato de que, com relação ao modo de os indivíduos lidarem com as demandas da vida cotidiana, foram identificados diferentes níveis de competência distribuídos pelos diversos membros da comunidade. Em primeiro lugar haveria um nível básico de competência, altamente condicionado pelas características do ambiente e disseminado entre os membros da comunidade: qualquer pessoa sabe como ir de casa ao trabalho, como preparar algum tipo de alimento ou como lidar com dinheiro, por exemplo. Há um outro nível de competên-

cia que não é generalizado e que caracteriza alguns indivíduos como mais capazes que outros. Esses indivíduos são cruciais para a vida da comunidade e podem ter algumas vantagens no decorrer de suas vidas por serem capazes de lidar melhor com os recursos disponíveis no ambiente. Domínio do sistema burocrático, bom conhecimento da cidade, capacidade de realizar boas trocas de produtos usados são exemplos dessas habilidades.

No extremo desse nível mais elevado de competência encontram-se alguns indivíduos-chave na comunidade, que foram denominados “focos de competência”, por concentrarem a maior parte das habilidades necessárias à solução dos problemas enfrentados pelos membros da comunidade em geral. Três pessoas, moradoras da favela, foram identificadas como “focos de competência” ao longo da realização da pesquisa. Uma delas era uma das professoras do curso de educação de adultos existente no interior da favela e também educadora de crianças no Centro Comunitário do mesmo local, que sustentava, com seu trabalho, mãe e cinco irmãos. Ela dominava grande quantidade de “informações úteis” (como encontrar um advogado ou um médico, onde é o hospital mais próximo, como fazer para adotar uma criança, por exemplo), conhecia a cidade muito bem e dominava o sistema burocrático (como tirar documentos, preencher formulários etc.). Tinha, também, uma rede de relações com pessoas de nível socioeconômico mais elevado, particularmente por meio dos assistentes sociais e religiosos ligados ao Centro Comunitário. Seus familiares e amigos não faziam nada sem seu apoio e ajuda, e ela era solicitada a realizar diversas tarefas para outras pessoas. O próprio Centro Comunitário apoiava-se muito em sua competência, disponibilidade e autoridade junto às crianças para desenvolver rotinas diárias e atividades extraordinárias.

Outro “foco de competência” era um participante do curso de adultos. Era um excelente aluno e liderava o grupo na maior parte das atividades desenvolvidas em sala de aula. Também tocava violão, sabia coordenar jogos de salão, escreveu peças de teatro, compôs músicas e criou roteiros de

shows para os alunos apresentarem. Os demais alunos contavam com ele para tudo, não organizando nenhuma atividade nem tomando nenhuma providência sem sua iniciativa ou apoio. Ele também conhecia a cidade muito bem e dominava o sistema burocrático. A terceira pessoa identificada como “foco de competência” era um rapaz que poderia ser considerado um personagem central na comunidade. Sabia dirigir, tinha carro próprio e trabalhava como motorista particular de um importante cantor popular. Sua ocupação dava-lhe não apenas um grande prestígio entre seus pares, mas também um conjunto de privilégios objetivos por estar em interação constante com “pessoas famosas” e com membros de grupos de nível socioeconômico mais elevado. Os moradores da favela contavam com ele quando necessitavam de transporte (principalmente em situações de emergência) e para obter vários tipos de informação e ajuda.

É importante mencionar que, devido ao fato de que a interação da pesquisadora na favela foi baseada em seu envolvimento com a escola, a maioria de suas relações desenvolveu-se com membros de alguns dos subgrupos sociais existentes na favela. A identificação de indivíduos como mais e menos competentes foi, portanto, referente à presença de certos tipos de habilidades e não de outros. Os tipos de habilidades que foram observados têm duas características que os definem: são “modernos” (isto é, relativos à sociedade urbana, complexa, burocratizada) e são “positivos” (isto é, referem-se a atributos socialmente desejáveis). Pessoas competentes em outras esferas de vida não puderam ser identificadas no âmbito do estudo realizado. Entretanto, é bastante provável que haja indivíduos que concentram tipos mais “tradicionais” de competência (como parteiras, especialistas em cura com ervas, artesãos), bem como pessoas extremamente capazes em áreas não-positivas (como assaltantes, traficantes de drogas). Desse modo, o conceito de “foco de competência” ora utilizado é significativamente restrito.

Foram também observadas certas habilidades “extras” que parecem constituir certa vantagem pa-

ra o indivíduo que as possui, fazendo dele uma pessoa bem-sucedida no ambiente da favela, sem necessariamente implicar possibilidades de melhorias concretas em sua vida (tocar violão, coordenar jogos de salão, cozinhar tipos especiais de comida são exemplos dessas habilidades “extras”). O que distingue essas habilidades daquelas acima mencionadas é sua relação com as demandas do ambiente: elas não são respostas às necessidades fundamentais das pessoas nas esferas de vida capturadas no estudo desenvolvido. É bastante provável, contudo, que habilidades que são supérfluas em um contexto sejam essenciais em outros. A restrição do conceito de “focos de competência” a atributos modernos e positivos refere-se exatamente a essa questão. Isto é, dada a importância relativa de diferentes habilidades em diferentes contextos, as competências identificadas como relevantes no ambiente estudado são referentes apenas àquelas esferas de vida apreendidas pelo estudo realizado.

Algumas das habilidades “extras” foram observadas nos mesmos indivíduos que demonstraram possuir habilidades relevantes acima do nível de competência generalizado, mas outras foram observadas em pessoas que apenas funcionavam no nível básico de competência. Parece que, acima do nível generalizado de competências básicas, diferentes indivíduos apresentam diferentes combinações de habilidades mais e menos relevantes. Os “focos de competência” são as pessoas que concentram, mais que outras, muitas das habilidades necessárias para lidar com problemas cotidianos significativos. Além desses indivíduos com habilidades acima do nível básico de competência, observou-se que alguns sujeitos eram considerados por outros membros da comunidade como indivíduos com menos do que as habilidades básicas necessárias na vida cotidiana e, conseqüentemente, como pessoas não confiáveis para assumir responsabilidades no interior da vida da comunidade.

A identificação desses diferentes níveis de competência indica que não se pode postular que um grupo de adultos, por compartilharem condições de vida como morar em favelas e possuir baixa esco-

laridade, funcione psicologicamente de forma homogênea, oposta monoliticamente a uma outra modalidade de funcionamento cognitivo. No caso em questão, mostra-se evidente a grande heterogeneidade dentro do grupo, o que torna bem mais complexa a tarefa de compreender o papel da cultura na constituição do psiquismo.

Outro dado relevante obtido na pesquisa em questão que aponta para o fenômeno da heterogeneidade intragrupo diz respeito aos resultados da aplicação de testes de inteligência. Foram aplicados dois testes não-verbais de inteligência geral (Teste de Matrizes Progressivas de Raven e Teste Equicultural de Inteligência de Cattell).⁷ Com relação ao resultado global dos sujeitos nos testes houve, por um lado, grande homogeneidade em seu desempenho: todos obtiveram escores abaixo da mediana de quase todos os grupos nos quais as normas apresentadas nos manuais dos testes são baseadas. Além disso, não houve relação entre o resultado nos testes e as seguintes características dos sujeitos: sexo, idade, população urbana do município de nascimento, tempo de vida em São Paulo, idade ao chegar em São Paulo, ocupação dos pais, instrução dos pais.

Para além da mera comparação dos escores brutos com as normas dos testes, entretanto, os dados obtidos forneceram informações bastante significativas no que diz respeito à distribuição de escores no interior da amostra e às relações entre os escores e outras variáveis. Os testes discriminaram os diferentes sujeitos estudados e relacionaram-se com variáveis relevantes de seu ambiente. Isto é, embora todos os sujeitos tenham tido um desempenho correspondente aos níveis percentílicos mais baixos dos grupos incluídos nas normas dos testes, seus próprios escores não foram simplesmente um con-

junto de escores igualmente baixos, acumulados de forma inexpressiva no extremo inferior de uma escala. Ao contrário, seus escores nos dois testes foram altamente correlacionados e bem dispersos ao longo da faixa de desempenho desse grupo específico. Seus resultados também tiveram claras relações com educação, ocupação, salário mensal e competência na vida cotidiana. Os sujeitos que haviam freqüentado escola por um período mais longo, que estavam em séries escolares mais avançadas quando responderam aos testes, que obtiveram notas mais altas nos cursos de educação de adultos onde foi realizada a pesquisa e que permaneceram na escola e passaram de uma série para a seguinte tenderam a obter escores mais altos nos testes de inteligência. Os sujeitos que trabalhavam em ocupações mais qualificadas e os que recebiam maiores salários, bem como aqueles identificados como “focos de competência” e aqueles que mostraram “competências relevantes” em situações da vida cotidiana, também tenderam a obter escores mais altos nos testes. Esses resultados indicam que os testes mediram algum atributo relevante dos indivíduos estudados, captando diferenças individuais em habilidades que estão relacionadas com a história de passagem pela escola, com o desempenho na escola e no trabalho no momento de realização dos testes e com níveis de competência no interior da vida da comunidade.

O fato de os indivíduos identificados como “focos de competência” e aqueles que mostraram “competências relevantes” terem obtido escores mais altos nos testes é compatível com as relações observadas entre escores nos testes e ocupação, salário e sucesso na escola. Isto é, os dois testes administrados parecem ter medido habilidades relacionadas ao desempenho dos indivíduos em esferas de vida que são “modernas” e “positivas”. Uma vez que esferas de vida mais tradicionais e menos desejáveis socialmente não foram observadas nesse estudo, não é possível discutir o significado das escores obtidos nos testes com relação a elas. É bastante provável, entretanto, que haja diferenças individuais em certas áreas de competência que não foram captadas por esses testes de inteligência geral. Algumas indi-

⁷ Está fora do âmbito do presente artigo uma discussão a respeito do uso de testes em pesquisas sobre processos cognitivos, embora essa tenha sido uma das preocupações centrais da investigação aqui focalizada. Para aprofundamento da questão, ver o relato completo da investigação em Oliveira, 1982.

cações desse fato residem nas relações entre os resultados nos testes e os outros níveis de competência observados. Dos dois sujeitos que mostraram “capacidades extras”, um teve escores altos e o outro escores relativamente baixos nos testes. Os resultados obtidos pelos cinco sujeitos considerados abaixo do nível básico de habilidades necessárias na vida cotidiana estão dispersos ao longo de toda a extensão da distribuição de escores. Um desses casos, para mencionar um exemplo, é o de uma moça que sofria de epilepsia e não era considerada capaz de desempenhar tarefas que exigissem que ela ficasse sozinha, ou de assumir responsabilidades que corresse o risco de não serem cumpridas por causa de seus imprevisíveis acessos epiléticos. Nos testes, entretanto, ela obteve um dos escores mais altos da amostra. Nesse caso, a alta capacidade identificada pelos resultados nos testes não corresponde à competência em contextos da vida cotidiana.

Há ainda um outro resultado relevante no que se refere à relação entre os escores obtidos nos testes e outras características dos sujeitos, que também levanta um tema importante a respeito do tipo de habilidades captadas pelos testes e indica a importância de considerar a heterogeneidade entre os sujeitos: os seis sujeitos que declararam ter aprendido a ler e escrever fora da escola regular obtiveram escores mais altos do que aqueles que se alfabetizaram na escola regular quando crianças. Esse resultado é intrigante, pois as relações entre os resultados nos testes e outras variáveis educacionais mostraram que exposição à escola e desempenho escolar foram positivamente relacionadas ao desempenho nos testes. Não há nenhuma razão clara, portanto, para que os sujeitos que aprenderam a ler e escrever fora da escola tenham tido melhor desempenho nos testes se a educação formal for considerada como uma fonte de habilidades. No entanto, o desenvolvimento de tais habilidades pode ter precedido a instrução formal; as habilidades medidas pelos testes poderiam já estar presentes em maior grau nesses seis sujeitos e ter ao mesmo tempo facilitado e ter sido desenvolvidas pelo processo de alfabetização fora da escola regular. Pode haver,

também, um componente de auto-estima na auto-classificação desses indivíduos como tendo aprendido a ler e escrever fora da escola. Isto é, sujeitos com maior capacidade teriam mais confiança em suas próprias habilidades, a ponto de perceberem algumas irregularidades em sua história de passagem pela escola como características de seu “autodidatismo”. É possível que sujeitos com menor capacidade e com o mesmo tipo de história de escolarização não se tenham classificado como aprendizes de fora da escola mas, contrariamente, tenham atribuído seu processo de aprendizagem à sua passagem curta e irregular pela escola. As diferenças na autopercepção teriam, portanto, causado diferenças nas afirmações dos sujeitos sobre o tipo de alfabetização que tiveram.

Ainda com relação ao desempenho nos testes, foi possível observar que, além de diferenças em escores globais, os sujeitos apresentaram diferenças em sua forma de operar para resolver os itens dos testes. Isto é, os erros cometidos pelos sujeitos não constituem um conjunto homogêneo de respostas simplesmente erradas. Eles são, ao contrário, resultado de diferentes operações incorretas desenvolvidas no decorrer de um processo ativo de raciocínio. A comparação entre os tipos de erros cometidos pelos sujeitos que obtiveram os escores mais altos nos testes e aqueles dos sujeitos com escores mais baixos demonstrou que a diferença quantitativa no número de itens corretos é o resultado de diferenças qualitativas nos processos de raciocínio desenvolvidos. Os sujeitos com melhor desempenho são aqueles mais aptos a fazer abstrações e a focalizar a atenção em dimensões relevantes dos elementos constantes dos diversos itens, a selecionar e utilizar operações diferentes conforme o tipo de problema a ser resolvido ao invés de repetir um único padrão de raciocínio e a operar com as figuras apresentadas nos itens dos testes como um todo ao invés de operar de forma unidimensional com elementos isolados.

Os resultados obtidos parecem mostrar a ação simultânea de dois aspectos complementares das capacidades cognitivas. Por um lado, membros de

diferentes grupos culturais, nascidos e educados em determinados contextos socioculturais e capazes de operar cognitivamente em resposta às demandas particulares desses contextos e de acordo com o treinamento específico neles obtido, respondem de forma diferente a diferentes tarefas cognitivas. Por outro lado, no interior de grupos culturais relativamente homogêneos, há diferenças individuais em capacidades que distinguem diferentes pessoas em seu modo de responder às demandas de seu contexto de vida cotidiana e de lidar com tarefas cognitivas específicas.

Iniciamos este ensaio apontando para a questão da homogeneidade do grupo de sujeitos normalmente envolvidos nos programas de educação de jovens e adultos e de sua diferença com relação a outros grupos culturais. Embora freqüentemente constituindo dois subgrupos distintos (o de “jovens” e o de “adultos”), tal grupo se define como relativamente homogêneo ao agregar membros em condição de “não-crianças”, de excluídos da escola, e de pertinentes a parcelas “populares” da população (em oposição às classes médias e aos grupos dominantes), pouco escolarizadas e inseridas no mundo do trabalho em ocupações de baixa qualificação profissional e baixa remuneração. Essa noção de homogeneidade intra-grupo (e de heterogeneidade inter-grupos) levou à discussão de diferentes abordagens em psicologia a respeito das relações entre cultura e funcionamento psicológico, o que conduziu, no bojo da terceira abordagem, a um questionamento da própria idéia de homogeneidade. Embora a pertinência a determinado grupo cultural seja, sem dúvida, uma fonte primordial para a formação do psiquismo e, portanto, para o desenvolvimento de formas peculiares de construção de conhecimento e de aprendizagem, não podemos postular formas homogêneas de funcionamento psicológico para os membros de um mesmo grupo, já que o desenvolvimento psicológico é, por definição, um processo de constante transformação e de geração de singularidades.

Assim, por um lado podemos arrolar algumas características do funcionamento cognitivo geral-

mente associadas aos jovens e adultos de que tratamos, tais como pensamento referido ao contexto da experiência pessoal imediata, dificuldade de operação com categorias abstratas, dificuldade de utilização de estratégias de planejamento e controle da própria atividade cognitiva, bem como pouca utilização de procedimentos metacognitivos (Oliveira, 1995). Por outro lado, sabemos que nesse mesmo grupo há pessoas que não apresentam essas características, assim como em outros grupos culturais, com outra história de formação intelectual, há pessoas com essas mesmas características. A escola voltada à educação de jovens e adultos, portanto, é ao mesmo tempo um local de confronto de culturas (cujo maior efeito é, muitas vezes, uma espécie de “domesticação” dos membros dos grupos pouco ou não escolarizados, no sentido de conformá-los a um padrão dominante de funcionamento intelectual) e, como qualquer situação de interação social, um local de encontro de singularidades.

MARTA KOHL DE OLIVEIRA é pedagoga, doutora em Psicologia Educacional pela Stanford University e professora na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tem pesquisado e escrito sobre a abordagem histórico-cultural em psicologia e sobre as relações entre escolarização e desenvolvimento cognitivo. É autora do livro *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico* (São Paulo: Scipione, 1993) e co-organizadora das coletâneas *Literacy in human development* (Norwood, NJ: Ablex, 1998) e *Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura* (Porto Alegre: Artes Médicas, 1999).

Referências bibliográficas

- AQUINO, Júlio Groppa, (org.), (1997). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia, (1974). *Culture and thought*. Nova York: John Wiley and Sons.
- GOODY, Jack, (1977). *The domestication of the savage mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KLEIMAN, Ângela, (org.), (1995). *Os significados do aprendizado*. Campinas: Mercado de Letras.

- LAHIRE, Bernard, (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.
- LAPLANTINE, François, (1988). *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de, (1982). *Cognitive processes in everyday life situations: an ethnographic study of Brazilian urban migrants*. PhD. Stanford University.
- _____, (1987). O inteligente e o “estudado”: alfabetização, escolarização e competência entre alunos de baixa renda. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 13, nº 2, p. 15-26.
- _____, (1989). Relatório de atividades apresentado à Universidade de São Paulo (1986-1989). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (mimeo).
- _____, (1995). Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, A., (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras.
- _____, (1997) Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, J. G., (org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- PALACIOS, Jesús, (1995). O desenvolvimento após a adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A., (orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 1. Tradução de Marcos A. G. Domingues.
- PATTO, Maria Helena Souza, (1990). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- PERALVA, Angelina Teixeira; SPOSITO, Marília Pontes, (orgs.), (1997). Juventude e contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, nº 5 e 6, mai./dez. (número especial).
- RIBEIRO, Vera Masagão, (1999). *Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos*. Campinas/São Paulo: Papirus/Ação Educativa.
- RIEBER, Robert W.; CARTON, Aaron S., (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky* (vol. 1: Problems of general psychology). Nova York: Plenum Press.
- TULVISTE, Peeter, (1991). *Cultural-historical development of verbal thinking: a psychological study*. Nova York: Nova Science.
- VÓVIO, Cláudia Lemos, (1999). *Textos narrativos orais e escritos produzidos por jovens e adultos em processo de escolarização*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o homem primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- WERTSCH, James, (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.