

Modos de pensamento de adultos em processo de escolarização na EJA

Las formas de pensar en los adultos desde el proceso de escolarización desde la EJA

Ana Catharina Mesquita de Noronha
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
Belo Horizonte-Brasil
Leôncio José Gomes Soares
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Belo Horizonte-Brasil

Resumo

Este trabalho visa explicitar os modos de pensamento de adultos em processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Apoiar-se em uma pesquisa qualitativa realizada em uma sala de aula do ensino fundamental da EJA. O referencial teórico-metodológico que orienta a análise dos dados fundamenta-se na Psicologia Histórico-Cultural. Tem por objetivo analisar como e sob quais condições os educandos pensam acerca dos conhecimentos que vivenciaram na prática pedagógica. O estudo apresenta um ator social protagonista de sua história, marcada por condições precárias de vida, injustiças e exclusão social, cujas bases de seu pensamento sobre os conhecimentos escolares estão em suas vivências socioculturais, indicando diferentes possibilidades de leitura e interpretação desses conhecimentos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Modos de pensamento; Prática pedagógica.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo, explicar las formas de pensar en los adultos desde el proceso de escolarización desde la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Se basa en una investigación cualitativa, realizada en un aula de escuela primaria de la EJA. El marco teórico-metodológico que orienta el análisis de los datos se fundamenta en la Psicología Histórico-Cultural. Su objetivo es analizar cómo y bajo qué condiciones los estudiantes piensan sobre el conocimiento que vivieron en la práctica pedagógica. El estudio presenta a un actor social protagonista de su historia, marcada por condiciones de vida precarias, injusticias y exclusión social, cuyas bases de su pensamiento sobre el conocimiento escolar están en sus experiencias socioculturales, indicando diferentes posibilidades de lectura e interpretación de ese conocimiento.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos; Modos de pensamiento; Práctica pedagógica.

Introdução

O objetivo deste artigo é explicitar os modos de pensamento de adultos em processo de escolarização em uma sala de aula na modalidade de educação intitulada “Educação de Jovens e Adultos” (EJA). Resulta de uma pesquisa de doutorado defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. A expressão *modos de pensamento* faz referência ao funcionamento cognitivo do sujeito, à modalidade de funcionamento intelectual e aos processos mentais, ou seja, à forma como o sujeito pensa.

Define-se EJA como a parte constitutiva do sistema regular de ensino que propicia a educação básica voltada para um público específico: indivíduos que na infância e na adolescência não tiveram acesso ou não puderam dar continuidade aos estudos. Muitos retornam à escola pela exigência de alcançarem grau de escolaridade mais elevado, de modo a adquirirem competências ou habilidades para se inserirem no mercado de trabalho ou para se manterem no emprego, na expectativa de melhorar suas condições de vida. Enquanto sujeitos de conhecimento e aprendizagem, segundo Oliveira (2001), trazem em suas histórias as marcas da exclusão da escola regular, reveladas pela evasão, e apontam a diferença entre a escola e os alunos que dela se servem.

Optou-se por uma abordagem metodológica de natureza qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994), com foco na perspectiva da abordagem histórico-cultural (Freitas, 2002, 2003). Dessa maneira, busca-se “compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social” (Freitas, 2003, p. 28). A pesquisa foi realizada em uma sala de aula do Ensino Fundamental na EJA, pertencente à Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), e envolveu estudantes em processo de escolarização nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A análise dos dados apoia-se nos estudos de Vygotsky, que explica o desenvolvimento da mente a partir do materialismo histórico-dialético, concebendo o indivíduo como uma construção social. Nessa perspectiva, o ser humano se constitui como tal em sua relação com o outro social (Vygotsky, 2007).

Segundo Cole (1996, p. 87), o postulado fundamental da obra de Vygotsky é que "as funções psicológicas humanas diferem dos processos psicológicos de outros animais porque são culturalmente mediadas, historicamente desenvolvidas e emergem da atividade prática." Para Vygotsky, o desenvolvimento intelectual é, assim, uma consequência do processo de

socialização dentro de um determinado contexto histórico (Vygotsky, 2007). Esse desenvolvimento é dialético e complexo, caracterizado por diferentes funções, como as "funções elementares", que têm uma ordem biológica e estão vinculadas aos órgãos do corpo, e as "funções superiores", que são controladas e incluem processos como atenção voluntária, memória, pensamento lógico e abstrato, e ação intencional.

As funções mentais superiores, que definem o pensamento humano, se desenvolvem por meio da inserção da criança no convívio social e cultural. Ou seja, o ser humano se constitui por meio de sua interação com o outro e com o meio. A partir dessa interação com o mundo e de sua inserção na cultura, o indivíduo constrói sua estrutura conceitual de forma processual, tornando-se capaz de interpretar o mundo objetivo. Nesse sentido, o desenvolvimento das funções mentais superiores permite ao indivíduo representar simbolicamente a realidade. Assim, o funcionamento cognitivo não é um comportamento isolado de um indivíduo sem história, mas emerge e se constitui nas dimensões da vida social.

Neste artigo, apresentam-se algumas reflexões sobre a prática pedagógica na EJA e os diferentes modos de pensamento observados nas interações cotidianas em sala de aula. A análise é aprofundada por meio de dados coletados em entrevistas e atividades pedagógicas realizadas com um aluno, aqui chamado de José, com o objetivo de elucidar como esses modos de pensamento se configuram e se manifestam em seus processos de aprendizagem. Inicialmente, faz-se um recorte de sua história de vida e de aprendizagem, descrevem-se duas atividades desenvolvidas por ele, relacionadas à leitura e compreensão de textos coletados durante a prática pedagógica, e tecem-se algumas considerações sobre os dados levantados.

Algumas reflexões sobre a prática pedagógica na EJA

Heterogeneidade e diversidade são características marcantes na EJA. Cada grupo etário é composto por homens e mulheres, trabalhadores e não trabalhadores, pessoas com necessidades especiais, pessoas vivendo em regime de privação de liberdade, populações das regiões metropolitanas e rurais, indígenas e afrodescendentes, dentre outros. Apresentam singularidades, possuem diferentes expectativas e motivações e carregam distintas experiências e histórias de vida. A exclusão educacional, caracterizada pelo não cumprimento da escolaridade na idade almejada à educação básica, e a falta de acesso à educação formal, como ocorre, principalmente, na área rural, implicam uma complexa marginalização social. A

continuidade dos estudos na juventude e na idade adulta constitui uma tentativa de enfrentamento das desigualdades e das situações de exclusão.

Na área urbana a EJA constitui-se predominantemente de jovens e adultos residentes nas periferias em situações de pobreza. Na área rural trazem o baixo nível de escolaridade decorrente do fracasso do ensino formal, do fechamento de escolas e “da constante negação da produtividade econômica e cultural campesina que acaba forçando essa população a constantes migrações” (Brasil, 2009, p. 15).

Um dos principais desafios enfrentados pelos profissionais que trabalham na EJA é lidar com a infrequência à sala de aula. Na pesquisa realizada, dos 29 alunos matriculados compareciam, em média, apenas quinze a cada dia de aula. Apenas um grupo muito pequeno de estudantes, cerca de cinco, frequentava as aulas diariamente. Os demais oscilavam. Ou seja, não eram sempre os mesmos que compareciam. A professora relatou a dificuldade de dar continuidade a um conteúdo pedagógico devido a essa irregularidade na frequência, o que a levava a adaptar sua prática pedagógica para favorecer os processos de aprendizagem, levando em considerando esse contexto.

As observações colhidas na sala revelam os motivos apontados como justificativa para as faltas: problemas de saúde, cansaço decorrente da jornada de trabalho, intercorrências durante o tempo de locomoção entre o trabalho e a escola (incluindo atraso para sair do trabalho, trânsito e dificuldades de transporte) e avaliação que fazem de si mesmos e do processo de aprendizagem, sob a alegação de que não estão aprendendo.

As situações apresentadas demonstram a realidade vivenciada na EJA, aqui exemplificada pela desistência de um aluno de 67 anos de idade que demonstrava muito interesse e alegria em aprender. Sua história de vida foi marcada por inúmeras dificuldades, as quais não permitiram sua escolarização. Em entrevista ele assim expressou a importância que atribuía ao estudo: “Sem ele tinha que trabalhar mais recebendo pouco”.

Durante o processo de escolarização na EJA esse aluno tinha adquirido o domínio da leitura e da escrita: “Posso lê com calma aquilo ali, ir soletrano”. Relatou os desafios que enfrentou ao longo da vida decorrentes da falta de domínio da leitura e da escrita. Entretanto, já havia avisado que, se conseguisse o emprego ao qual havia se candidatado, não poderia dar prosseguimento aos estudos. Na ocasião da pesquisa, ele já estava aposentado, mas, devido à necessidade financeira, teve de retornar ao mercado de trabalho. Logo depois

conseguiu o emprego de vigia noturno, mas, como o trabalho seria exercido no horário da aula, ficou impedido de prosseguir os estudos.

Esse exemplo mostra que trazer para o interior das escolas aqueles a quem foi negado esse direito em idade escolar, além de garantir-lhes a permanência na EJA, é missão muito complexa. A constituição do sujeito histórico-cultural marca com profundidade a relação deste com o conhecimento. Assim, o aluno que quase não frequentou a escola e que demonstra prazer em aprender, mais uma vez, a abandona, impedindo a consolidação de habilidades básicas de leitura e escrita.

No viés etário, a EJA configura um campo de relações intergeracionais, em que jovens, adultos e idosos trocam saberes e compartilham experiências, mas enfrentam a realidade das divergências e diferenças entre as fases da vida de cada geração. Um dos principais desafios apontados pela professora da sala de aula pesquisada é a heterogeneidade etária, que exige uma abordagem pedagógica capaz de conciliar diferentes ritmos de aprendizagem, interesses e necessidades, demandando de estratégias que atendam tanto aos estudantes mais jovens quanto aos mais velhos, sem comprometer o desenvolvimento de nenhum grupo.

Na sala de aula pesquisada predominou a faixa etária de pessoas adultas. No entanto, havia dois jovens, aqui designados Edson (20 anos) e Silas (21 anos), que sobressaíram, no desenvolvimento das atividades escolares, embora se mostrassem pouco participativos nas discussões orais que ocorriam durante a aula.

Mesmo jovens, esses alunos carregam as marcas de trajetórias escolares por estigmas e insucessos. Silas, desde a infância, recebeu tratamento para superar as dificuldades orgânicas, porém, não logrando êxito em seu processo de aprendizagem, resistiu às normas institucionais, expressando isso por intermédio dos problemas de comportamento. Edson, por sua vez, também não obteve êxito no ensino regular, o que o levou a reproduzir na escola situações de violência e agressividade presentes em sua vida. Em tal cenário, a retomada aos estudos na EJA configura-se como uma busca por estabelecer novos sentidos à trajetória escolar.

A proposta de prática pedagógica desenvolvida na EJA oferece maiores possibilidades de construção de um espaço de aprendizagem para esses jovens, pautada em uma ação dialógica e no respeito pela diversidade, oportunizando o compartilhamento de experiências e o conhecimento de modo mais proveitoso do que aquele oferecido àqueles que cursam o

sistema regular de ensino. No entanto, não se pode perder de vista as especificidades e os desafios que se impõem a cada grupo etário.

No decorrer da pesquisa alguns diálogos estabelecidos entre a professora e os respondentes apontaram a necessidade de promover o aprofundamento sobre o que cada um pensava a respeito de determinada situação. Cita-se como exemplo a apresentação pela professora do provérbio “Mais vale um pássaro na mão do que dois voando”, seguida do registro pelos estudantes em seus cadernos daquilo que haviam compreendido.

José opinou:

Se tiver um carro ruim, mais vale que andar a pé. Não concordo com isso aí. Os passarinho avoando gosta. O passarinho preso não tem liberdade de nada. Eu acho pra mim, eu acho melhor ele solto do que preso.

Outro aluno comentou: “Tá querendo dizer que vai prender passarinho? Pelo que falou é pra prender o passarinho”.

José registrou o que havia entendido e mostrou aos pesquisadores. Solicitado que lesse o que tinha escrito, expressou-se da seguinte maneira: “Mais conservar o pouco todo dia, que um dia só o passarinho vai buscar a comida no bico para matar a fome do filhote”. Possivelmente, a compreensão do provérbio tenha sido prejudicada pelo fato de ele ser apresentado isoladamente, desvinculado do discurso e de um contexto. A decodificação de uma linguagem figurada representou para ele um entrave a sua compreensão. No entanto, expressa sua vivência, mostra seu pensamento: mais vale possuir um carro, mesmo em condições ruins, do que andar a pé, remetendo à importância da liberdade para o pássaro. Assim, ele revela a compreensão que tem do mundo em que vive.

No decorrer de uma aula um aluno comentou que a turma assistiu a um filme na aula anterior e que após a professora perguntar sobre o filme, uma aluna respondeu: “Só quem guarda filme é criança. Adulto não lembra. Vai perguntar eu pra ver. Não sei de nada. Mente da criança tá limpa”. Na ocasião, não houve discussão nem explicação sobre o filme e tampouco sobre aquilo que a aluna apontava como dificuldade de memorização do tema central do filme pelos adultos. Neste episódio a aluna evidenciou as diferenças entre o processo de aprendizagem entre crianças e adultos ao dizer que a mente da criança está limpa. Pode-se presumir que, ao dizer da falta de memória, ela atribui aos adultos o fato de possuírem vivências acumuladas ao longo da vida. Com isso, suas preocupações, lembranças e histórias de aprendizagem ocupariam o lugar do conhecimento e se construiriam em

obstáculos ao processo de aprender, diferentemente do que ocorre com as crianças, que ainda iniciam todo esse processo como se tivessem mais possibilidades de aprender.

Lima (2007, p. 8) afirma que “para as aprendizagens escolares o processo de evocar é tão importante quanto o de formar uma nova memória”. Dessa forma, a autora alerta que os educadores precisam propor atividades de evocação que tragam à lembrança algo capaz de criar um contexto mental capaz de possibilitar a criação de memórias ou a ampliação daquelas que já existem. Ressalta-se a importância de favorecer aos alunos pistas que os ajudem a não depender só da memória para a organização do pensamento.

Na prática pedagógica observada, evidenciava-se a realidade da EJA, em que os sujeitos, inseridos em uma dimensão cultural específica, revelavam seus modos de pensar, influenciados por suas vivências e contextos socioculturais. A EJA deve se voltar para a construção de processos educativos considerem essas particularidades, com o objetivo de promover a aprendizagem ao longo da vida.

José: história de vida, de aprendizagem e de desenvolvimento da pessoa

José morou em uma fazenda desde criança até a fase adulta, na qual seus pais viviam e trabalhavam na terra, repartindo com o dono o resultado da produção. Iniciou-se nos estudos entre dez, doze anos em uma escola de propriedade do dono da fazenda. Os estudos não tiveram prosseguimento devido ao fechamento da escola.

O trabalho infantil esteve presente desde cedo no cotidiano de José, além da demanda de ajudar a família no sustento de todos. Não havia escolas próximas ao local onde residia: “Nós levantava de manhã. A nossa escola era enxada”. Quanto à escolaridade da família, contou que os pais não frequentaram escola. O pai não sabia ler, mas a mãe sabia ler um pouco, tanto que dava aula de catecismo e rezava com os filhos.

Quando adulto, José retomou os estudos após a inauguração de uma escola do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) na região. No entanto, ele não conseguiu dominar as habilidades de leitura e escrita, nem permanecer na escola.

Já casado, com três filhos e sem condições de sustentar a família com o trabalho na agricultura, José mudou-se para Belo Horizonte com todos. Mais tarde, separou-se da esposa e casou-se novamente, tendo uma filha dessa união. Com muitas dificuldades, após a mudança de cidade José tentou inserir-se no mercado profissional. Relatou que na época não sabia fazer nenhum outro serviço que não fosse relacionado à agricultura. Inicialmente

trabalhou na construção civil, em uma empresa especializada na colocação e manutenção de trilhos nas linhas férreas, realizando tarefas que demandavam grande esforço físico. Em seguida, trabalhou carregando massa de concreto, tarefa que nunca havia feito anteriormente. Relatou que enfrentou grandes dificuldades para conseguir executar o serviço.

Depois de um período de trabalho na construção civil, seu irmão, que era porteiro em uma empresa de distribuição de produtos farmacêuticos, conseguiu para ele vaga de faxineiro nessa empresa.

José recomeçou os estudos na EJA de uma escola pública, mas a jornada dupla de trabalho e estudo o exauria. O cansaço excessivo após o trabalho o impedia de frequentar regularmente as aulas.

Após dez anos de trabalho, esta empresa, encerrou suas atividades, deixando José desempregado. Ele conseguiu trabalho em uma administradora de condomínios, ocupando-se da limpeza de prédios. Porém, pouco tempo depois começou a sentir-se mal e foi aposentado pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) por problemas de saúde, aos 49 anos de idade.

Depois que veio para a cidade a noção de trabalho e os modos de pensar sobre o trabalho mudaram para José. Os materiais utilizados para o desempenho de sua ocupação passaram da enxada para o concreto, exigindo novas práticas de trabalho, novos conhecimentos e novos modos de pensar, de sentir e de fazer o mundo, a vida e a si mesmo. A identidade de lavrador de roça transformou-se na grande cidade, dando lugar a novas identidades, como: trabalhador da construção civil, faxineiro, aposentado por problemas de saúde e estudante da EJA.

Quanto à entrada na escola onde se realizou esta pesquisa, José relatou que já a frequentava dois ou três anos antes. Declarou que já havia aprendido “bastante coisa” e que sentia muita alegria em ir para a escola, não só pelos conhecimentos adquiridos, como também pela convivência com os colegas. Em relação às dificuldades apresentadas no processo de aprendizagem na EJA, reconheceu a necessidade de ter atenção e de ler todos os dias para melhorar seu desenvolvimento. Expressou o desejo de aprender e, principalmente, de resolver as operações de divisão. Avaliou seu desempenho ao afirmar que a divisão “não entrava na cabeça” e que tinha mais facilidade com a multiplicação e a adição.

Além disso, quanto à subtração, devido ao longo período sem estudar e aos problemas vivenciados, havia esquecido.

O relato de José revela que em sua infância e adolescência a oferta de escolas na região era insuficiente, o que impedia a oportunidade de acesso à educação. Constata-se aí a precariedade a que a educação dos povos do campo era submetida, devido a vários fatores, citando-se: ausência de políticas públicas que garantissem a melhoria da vida das pessoas; falta de infraestrutura das escolas existentes; alta concentração de professores leigos ou com formação precária; ausência de materiais pedagógicos; e organização curricular planejada a partir da concepção de escola urbana.

Filho de pais trabalhadores rurais, em que o pai não sabia ler nem escrever e a mãe, sem ter frequentado a escola, buscou na interação com outras pessoas aprender a ler e ainda fazia operações sem precisar registrar no papel, José apontou a mãe como referência do saber: “Ninguém lia mais que ela”. Além disso, promovia na família usos e práticas sociais de leitura ao ensinar aos filhos a catequese, transmitindo, dessa forma, ensinamentos religiosos.

José teve negado o direito à escolarização na infância e na adolescência. A falta de escolas na região onde vivia o privou de oportunidades educacionais, além de obrigá-lo a inserir-se precocemente no mundo do trabalho. Ele traz a representação simbólica da enxada como a referência à escola que teve, ou seja, o trabalho na agricultura.

Ao migrar para a cidade, oriundo de uma zona rural empobrecida, José rompeu sua história com a terra, o lugar e as relações sociais. Trazia consigo a expectativa de encontrar uma vida melhor na cidade grande. A vida urbana era valorizada pelas condições que poderia proporcionar em comparação com a vida que levava no campo. Deparou-se, então, com o processo de adaptação, envolvendo um significativo custo pessoal. Enfrentou as dificuldades associadas ao mundo do trabalho na cidade, como afirmou: “Meu registro tudo é lavrador”: “Meu caso era só enxada”. Em sua história de vida constituiu-se como lavrador. Diante da mudança, viu-se obrigado a buscar ocupações que exigiam menor qualificação técnica. Inicialmente trabalhou na construção civil e posteriormente atuou como faxineiro.

Mesmo sem saber ler, teve que aprender a se deslocar em uma cidade desconhecida. Precisou adaptar-se e lutar para sobreviver em sua nova vida social, política e econômica, realizando atividades muito diferentes daquelas de sua original identidade cultural. A

identidade de José, em processo de mudança e transformação, teve que ser recriada a partir das novas configurações: “Na roça, eu sabia, mas aqui não. Tive que aprender tudo”.

Silva (2000) afirma que “a identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental” (Silva, 2000, p. 96).

Há evidências de que a aposentadoria de José aos 49 anos de idade reflete a ausência ou a dificuldade de acesso aos serviços de saúde no meio rural e posteriormente, já vivendo na periferia do meio urbano. Isso se deu, possivelmente, em consequência não só da exploração do trabalho infantil nos serviços da agricultura, como também do árduo trabalho realizado na idade adulta, o que exigiu do próprio corpo uma sobrecarga de esforço físico para desempenhar as atividades profissionais, segundo ele, “mexendo com trilho pesado, com esses trem”.

Em relação à aprendizagem, José fez referência à necessidade frequente de atenção, posta em evidência no campo pedagógico. A análise do desempenho escolar, ao evidenciar a capacidade atencional dos alunos, muitas vezes, desloca o foco de outros fatores que interferem na relação do sujeito com o conhecimento.

Na história de José a expressão *nossa escola foi a enxada* representa o direito negado ao acesso à educação e a inserção precoce no mundo do trabalho. O retorno à escola na EJA abre a possibilidade de produzir novos sentidos: da enxada ao lápis, ao processo de escolarização e ao acesso ao conhecimento sistematizado.

Desenvolvimento da pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa realizada, visando à compreensão de seus modos de pensamento, escolheram-se exercícios e provas elaborados pela professora e utilizados na sala de aula, além de algumas questões provenientes de avaliações institucionais e atividades relacionadas à leitura e à compreensão de textos. Dessa forma, os instrumentos de pesquisa foram coletados diretamente da prática pedagógica e serviram como mediadores para a compreensão dos modos de pensamento dos estudantes. Após a leitura dos materiais, eles eram convidados a explicar como haviam compreendido o conteúdo. Pretendia-se que cada sujeito pesquisado expressasse seu modo de pensamento a partir da relação dialógica entre eles e os pesquisadores. O objetivo era que cada participante da pesquisa expressasse seu modo de pensamento por meio de uma relação dialógica entre eles e os pesquisadores.

O estudo do texto “Uma campanha Maléfica” (Ação Educativa, 2003) ilustra esta proposta, realizada com o estudante José.

O leite em pó foi uma ótima invenção: é fácil de preparar, limpo e muito rico como alimento. Entretanto, a propaganda desse tipo de leite pode ter provocado um problema de saúde pública. Pesquisas realizadas na década de 80 mostraram que a morte de muitas crianças pobres podia ser causada pela falta de leite materno. As pesquisas mostraram também que muitas mães paravam de amamentar incentivadas pela propaganda do leite em pó.

Em 1920, quando o leite em pó começou a ser vendido no Brasil, foi montado um poderoso esquema para promover o consumo desse produto. Além da propaganda feita em anúncios de jornais e revistas, os postos de saúde e as maternidades também recomendavam o uso do leite em pó na alimentação dos bebês. Com o passar do tempo, as propagandas exageravam cada vez mais as qualidades do produto: nos anos 40, alguns anúncios já aconselhavam o desmame do bebê desde o nascimento. Nos anos 60, o leite em pó foi transformado num “superalimento”, que substituiria perfeitamente o leite da mãe.

Hoje já se sabe que o leite da mãe é o melhor alimento para o bebê. Entretanto, o problema do desmame precoce ainda é grave no Brasil. Apesar da licença maternidade ser um direito garantido por lei, a maior parte das mães brasileiras desmamam os filhos antes do tempo. Só 30% dos bebês brasileiros são alimentados apenas com o leite materno até os três meses de idade. Isso significa que, em cada grupo de cem bebês, apenas trinta são alimentados só com o leite materno.

30% se lê trinta por cento

Ao relatar sobre o texto lido, José explica: “O leite em pó, eu acho que é bom para a saúde, não faz mal. Só não pode consumir depois da data de validade. Passar da data faz mal. Acho que é isso. Eu fui criado com leite de cabra”.

José, de certa forma, contestou o texto ao afirmar que sua experiência ao ingerir o leite em pó foi positiva: “O leite em pó, eu acho que é bom para a saúde”. Ele relatou que esse produto era oferecido pelo fazendeiro do local onde morava e que nunca fez mal a ele nem aos empregados da fazenda. Como já mencionado, José trabalhou durante dez anos em uma empresa de distribuição de medicamentos, onde era essencial identificar a data de validade dos produtos. Ele conviveu com a norma: “Se estiver vencido, tem que jogar tudo fora”. Dessa forma, aprendeu a selecionar os produtos de acordo com suas respectivas datas de validade. A proximidade com essa vivência permitiu-lhe enfatizar a necessidade de prestar atenção à data de validade dos produtos a serem consumidos. Por fim, afirmou que o melhor leite para

crianças e adultos é o de cabra, fazendo referência à sua experiência: seu filho precisou de cuidados especiais e o médico recomendou leite em pó de determinada marca. No entanto, devido às dificuldades financeiras, ele optou por comprar uma cabra e passou a dar o leite dela para o seu filho, que melhorou seus problemas de saúde.

José comentou as partes do texto a partir da leitura dos pesquisadores. Ao ouvir a leitura, estabeleceu relações: saúde pública com leite estragado; e comer salgado estragado com passar mal. Demonstrou posição contrária ao texto ao dizer que todo mundo gostava do leite em pó oferecido pelo fazendeiro. Relatou sua estratégia utilizada para alimentar o filho, que necessitava de cuidados especiais na alimentação, abdicando do leite em pó em prol do leite de cabra. Ao sintetizar sua compreensão do texto, explicou que o leite às vezes faz mal, que pode estar estragado ou contaminado. Dessa maneira, cabe questionar se as vivências positivas dele em relação ao leite em pó não lhe permitiram reconhecer as informações contidas no texto.

José, ao ler e interpretar o texto, atribuiu significados com base em seu conhecimento prévio e pareceu não ampliar sua organização conceitual com as novas informações recebidas. Ao explicitar seu pensamento, José se referiu a conceitos "cotidianos" ou "espontâneos", construídos a partir da observação e vivência direta, gerados em situações concretas. Para Vygotsky, o processo de formação de conceitos é fundamental, como afirma Rego (2011, p.78):

O processo de formação de conceitos, fundamental no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, é longo e complexo, pois envolve operações intelectuais dirigidas pelo uso das palavras (tais como: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar). Para aprender um conceito, é necessária, além das informações recebidas do exterior, uma intensa atividade mental por parte da criança.

Vygotsky (2001) distingue os conceitos "cotidianos", ou "espontâneos", dos conceitos "científicos", que são aqueles adquiridos nas interações escolarizadas, transmitidos em situações formais de aprendizagem. Assim, observou-se que o uso recorrente de conceitos "cotidianos", ou "espontâneos", indica o modo de articulação do pensamento que não dispõe dos conhecimentos científicos no processamento e produção do conhecimento.

Assim, tem-se a impressão de que a leitura do texto e a mediação da pesquisadora nesse momento não criaram zonas de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 2007) que

permitted to improve the understanding and orient the central discussion of the text beyond its everyday experience.

In another example, the methodological procedures of the previous example were used starting from the reading of the poem "O Bicho", by Manuel Bandeira (1985, p. 283-4):

Vi ontem um bicho
Na imundice do pátio
Catando comida entre os detritos.
Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.
O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.
O bicho, meu Deus, era um homem.

After the researcher read the poem, José expressed: "É uma história!" It is possible to affirm that he perceived the difference between informative and literary genres. In the next comment, José says:

Essa história é coisa muito certa, uai. Os bicho vai no mato caçar comida. Se a galinha então tá cheirando, o cheiro da galinha dá pra convidar qualquer vivente... O humano vê o cheiro da galinha; os bicho, a mesma coisa. Então, os bicho vê o cheiro da carne da galinha, a mesma coisa. A comida dele é a galinha.

When asked if he was talking about chicken, José responds: "Tá... Ah! Pera. Ah! I understood wrong (José looks at the text). It's not chicken, it's eating".

José read the poem in a referential sense and transported it to his life in the field, his place of origin. In the first moment, it seemed that he confused the words *engolia* and *galinha* and interpreted the poem from the equivocal meaning.

It is possible that he was talking about the cycle of life of an animal as it ate another. As his explanation unfolded, it became clearer. It seemed to establish relationships of logic of cause and effect.

José constructed his position without inferring that the man was acting like a bicho, under the conditions of life, and not the man eating like a bicho. As the analysis progressed, he provided information about his cultural universe, saying the names of animals that can be eaten. In a certain way, he demonstrated his knowledge: "Tem muita carne

de bicho do mato que é gostoso. Tatu é gostoso, saracura... Carne de saracura é ótimo. Já comeu carne de saracura?”.

Após outra leitura, José estabeleceu uma relação em que o bicho era o homem. Logo a seguir descreveu algumas características do ser humano, sem fazer a correlação com foco no poema: “Acho que o bicho era o homem. O homem pensa tudo que é certo no mundo. Muita coisa ele pensa certo. Só se a pessoa não tiver com a ideia certa mesmo, tiver com a ideia variada. Tem muita pessoa doida...”

É importante ressaltar que José explicitou sua concepção sobre o comportamento dos seres humanos, suas contradições, suas formas de pensar e agir. José coloca o pensar como escolha das pessoas, podendo ser certo ou errado, e cada um se responsabilizando por suas atitudes. Com esse ensinamento, José demonstrou a importância da autoria de pensamento definida por Fernández (2001, p. 90) como “processo e ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção”. Assim, ao construir seus argumentos, expressa a importância que atribui ao sujeito que pensa, que faz escolhas e, a partir delas, tem atitudes.

Em outro momento, o poema foi apresentado novamente, com o objetivo, agora, de esclarecer algumas palavras do vocabulário que talvez tivessem dificultado a compreensão, como: *imundície*, *detritos*, *engolia* e *voracidade*. A análise desses dados constatou que José ampliou seu entendimento, tendo ampliado a relação homem-bicho:

É um homem. O bicho é um homem. Às vezes, a pessoa passa muito tempo sem comer, dá aquela fome, ele não lembra de nada, só quer comer pra rapidinho satisfazê ele. Mas é uma coisa que tamém vai fazer mal pra ele tamém. Ele tá comendo aquilo porque a fome tá tanta que tá passando do limite.

A partir da mediação, José pôde ampliar a capacidade de compreender e de refletir ao ser questionado sobre o que ele fazia na imundície do pátio: “Pra alimentá. Nós, humanos, lixo humano”.

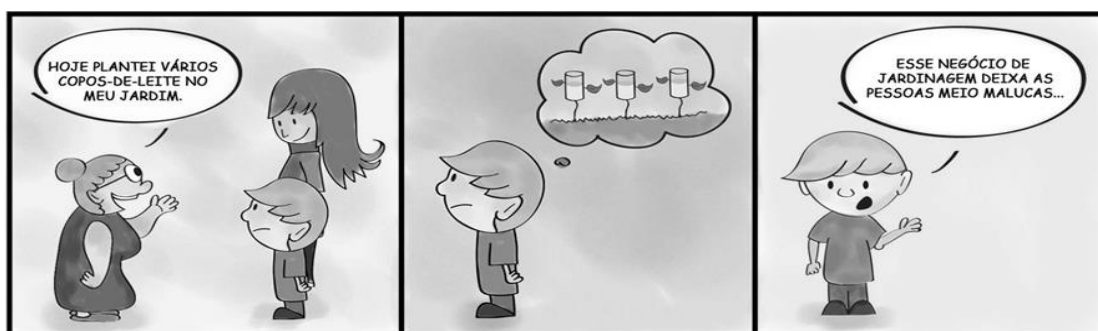
No entanto, a surpresa que o poeta prepara para o leitor quando anuncia que, na realidade, o bicho era um homem não causou perplexidade em José. Parece que ele compreendeu o poema no sentido referencial, fazendo analogias com sua vivência. Assim, não conseguiu perceber a denúncia das condições degradantes da vida presentes no poema. Analisou a condição humana e a comparou com a fome, porque já experimentou, associando

ao pensamento de seu patrão: “Não tem nada pra comê, a gente bebe até água suja”. Entretanto, pode-se pensar que a proximidade do conteúdo do texto com sua vivência e com as condições desumanas pelas quais já passou tenha levado José a não descolar sua compreensão sobre ele de suas vivências cotidianas.

Ao interpretar os textos apresentados, José posiciona-se como autor de seu pensamento, alguém que tem algo a dizer sobre si mesmo, sobre a vida, sobre o que aprendeu e do que pôde construir, mesmo distante da escola e do processo de escolarização.

Em suas construções argumentativas, José utiliza analogias, estabelecendo comparações entre os objetos de conhecimento e suas experiências de vida. Em algumas ocasiões, como a professora ressaltou em uma das entrevistas realizadas, tem-se a impressão de que ele não "se centra no assunto". No entanto, várias associações são elaboradas, com análises, sínteses e generalizações.

Observou-se, porém, que, por intermédio dos instrumentos utilizados nas avaliações institucionais da EJA, existe uma lacuna entre o que é avaliado e as experiências dos estudantes, que são construídas a partir de seu contexto histórico-cultural. Um exemplo disso pode ser visto em uma questão de prova apresentada por José, na qual ele se queixou de não ter compreendido o enunciado.



FONTE: Disponível em: <www.thomazvianna.com>.

Após os pesquisadores terem esclarecido que "copo-de-leite" é o nome de uma flor, José expressou:

Isso aqui eu nunca vi. Já vi muita flor, mas eu num sei. Às vezes, posso até conhecê, mas num sei. Vai ver tem outro nome na minha cabeça. Copo de leite que eu conheço mesmo é o copo de leite que a gente toma. Deve ser esse copo de leite um pouquinho mais grande, enche ali de terra e planta a flor. Esse foi meu pensamento quando eu fiz isso. Pega aquele copo de alumínio grande, fura e planta a flor.

Para José, a construção do humor da tirinha não fez sentido. A palavra *copo-de-leite* não faz parte do seu universo cultural. Ele conhece como “copo de leite”, ou seja, um copo contendo leite. O fato de não conhecer o nome da flor também o impediu de compreender o texto. Dessa forma, não pôde se apoiar em um conhecimento prévio que o ajudasse a fazer inferências e atribuir significado à tirinha.

Tal exemplo aponta que, muitas vezes, as avaliações desenvolvidas não estão coerentes com as práticas pedagógicas, com os modos de pensamento dos estudantes e com o contexto histórico-cultural em que estão inseridos. Alunos como José acabam se deparando com processos de avaliação que, de certa forma, reafirmam o lugar do “não saber”, dificultando sua permanência no processo de escolarização.

Algumas considerações

Com base nos pressupostos apontados por Vygotsky, pode-se afirmar que José se constituiu em seu universo sociocultural em suas relações com os outros. Ele mostrou como conseguiu gerir a própria vida e criar condições para sobreviver, apesar da falta da escolarização. Executou um trabalho muito diferente daquele a que estava acostumado, conseguiu criar os filhos, separou-se de sua esposa, constituiu nova família e aposentou-se. A falta de acesso à educação formal, em função da exclusão a que foi submetido na infância e adolescência, reflete a realidade vivenciada por inúmeros alunos e alunas da EJA: ausência de escolas na zona rural, entrada precoce no mundo do trabalho e precárias condições de vida. Fatores como esses é que impedem a escolarização ou levam ao abandono escolar precoce.

José demonstrou possuir um saber construído ao longo de sua vida e no decorrer da pesquisa pôde dizer sobre suas vivências. Expressou seu modo de pensar utilizando analogias e estabelecendo comparações entre os objetos de conhecimento e suas experiências de vida. Dessa maneira, apontou que os modos de pensamento fazem parte de um sistema complexo de inter-relação, tendo suas origens nas práticas sociais, e que o pensamento expresso por meio de palavras não foi construído de modo isolado da constituição do sujeito histórico-cultural. Suas reflexões não se limitaram ao conteúdo dos textos, mas extrapolaram sua própria vida e as mudanças ocorridas até o momento da realização da pesquisa.

Torna-se relevante assinalar a necessidade de os professores da EJA em suas práticas abrirem espaços para os relatos de experiência, para o diálogo sobre o cotidiano e para a vivência dos estudantes. Dessa maneira, cada um, pode enunciar suas ideias, seus

posicionamentos, possa falar da leitura que faz do mundo e, assim, possa também ler as palavras, como ensina Freire (1989).

Freire (2019) sustenta que a relação dialógica favorece o resgate, o reconhecimento e a valorização do saber que os estudantes possuem. Adicionalmente, permite-lhes que, ao se vincularem com a realidade e com suas experiências, instalem-se oportunidades de que novos significados possam ser construídos. A relação dialógica contribui também para a construção das singularidades a partir das interações sociais e, ainda, oportuniza as mediações com os outros para a ampliação das zonas de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 2007). Dessa forma, criam-se as condições facilitadoras da aprendizagem e, possivelmente ampliar, os aspectos da subjetividade para que cada um possa produzir novas significações.

Ao refletir sobre suas experiências, cada estudante vê descortinar-se a possibilidade de se reconhecer como protagonista de sua história, alguém que tem algo a dizer e que pode usar sua própria voz para falar de si, de sua vida e do mundo em que vive. Dessa forma, a atividade do pensamento provavelmente se reconecta com a capacidade criadora e com o desejo de saber.

Os estudantes utilizam experiências particulares e elaboram analogias para interagir com os objetos de conhecimento. Parte-se, então, da premissa de que uma estratégia eficaz para a elaboração de conhecimentos científicos consiste em usar analogias e metáforas como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem. Isso permite comparar, construir relações, atribuir significados e criar conexões, promovendo avanços cognitivos para a compreensão de novos conhecimentos.

Por fim, pode-se afirmar que os modos de pensamento dos adultos em processo de escolarização são construídos nos contextos histórico-culturais e que é necessário construir pontes entre o que os estudantes sabem e os sentidos que atribuem às práticas escolares, de um lado, e o que as escolas precisam ensinar, de outro.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA. **Viver, Aprender:** Educação de Jovens e Adultos. 4ª. ed. São Paulo: Global, v. 3, 2003.

BANDEIRA, Manuel. **Poesia completa e prosa.** Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1985, p. 283-4.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Nacional Preparatório à **VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2009.

COLE, Michael. Desenvolvimento cognitivo e escolarização formal: a evidência da pesquisa transcultural. In: MOLL, Luiz C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artmed, 1996.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 12ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Maria Teresa de A. A Abordagem Sócio-Histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.20-30, jul. 2002.

FREITAS, Maria. Teresa de Assunção. A Perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: Freitas, Maria Teresa de A.; Jobim e Souza, Solange; Kramer, Sonia. (Orgs.) **Ciências Humanas e Pesquisa**: leituras de Mikail Bakntin. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Elvira Souza. **Memória e Imaginação**. São Paulo, Inter Alia, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, São Paulo: Ação Educativa, 2001. p. 15-43.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. Produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras escogidas**, t. II. Madri: Visor-MEC, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Sobre os autores

Ana Catharina Mesquita de Noronha

Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).
Integra o Núcleo de Extensão e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (NEPEJA).

Email: anacmnoronha@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8696-1328>

Leôncio José Gomes Soares

Professor Titular da Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisa e publica na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, abordando a política educacional, a formação docente, a escolarização e a história da educação.

Email: leonciogsoares@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4750-2529>

Recebido em: 16/10/2024

Aceito para publicação em: 14/11/2024