



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DE APRENDIZAGEM: UMA PERSPECTIVA DA
APRENDIZAGEM SITUADA NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
CENTRO DE CULTURA E DESENVOLVIMENTO DO PARANOÁ – CEDEP- DF**

BETANIA OLIVEIRA BARROSO

**Brasília,
2015**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DE APRENDIZAGEM: UMA PERSPECTIVA DA
APRENDIZAGEM SITUADA NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
CENTRO DE CULTURA E DESENVOLVIMENTO DO PARANOÁ – CEDEP- DF**

BETANIA OLIVEIRA BARROSO

Tese de doutorado apresentada como requisito à obtenção do grau de Doutor(a) ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Área de concentração Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Veiga Rios

**Brasília,
2015**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DE APRENDIZAGEM: UMA PERSPECTIVA DA
APRENDIZAGEM SITUADA NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
CENTRO DE CULTURA E DESENVOLVIMENTO DO PARANOÁ – CEDEP- DF**

BETANIA OLIVEIRA BARROSO

BANCA EXAMINADOR

Prof. Dr. Guilherme Veiga Rios – LIP/PPGL/UnB – Orientador

Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis – MTC/FE/UnB - Examinador interno

Prof.^a Dr.^a. Maria Clarisse Vieira – MTC/FE/UnB – Examinador interno

Prof.^a Dr.^a. Clélia Ferreira Pereira – Graduação em Saúde Coletiva/Faculdade de
Ceilândia/UnB - Examinador externo

Prof. Dr. Leôncio Gomes Soares – FE/UFMG - Examinador Externo

Prof.^a. Dr.^a. Cátia Regina Martins – Letras/ UniCEUB – Suplente

Brasília,

2015

Ao Nilson e João, presentes de Deus e alegria de vida. Companheiros com quem compartilho os sabores da vida, projetos e sonhos.

Betania.

Ao Guilherme pelo acolhimento, por expandir horizontes e pela oportunidade de tornar esse sonho possível.

Betania Barroso.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, na Graça concebida no amor a Jesus Cristo.

Ao meu Orientador, Professor Dr. Guilherme Veiga Rios, pela acolhida, por acreditar e apostar em mim. Pela orientação parceira, inteligente, sábia, compreensiva, dialógica, iluminadora, ética e, antes de tudo, humanizada e humanizadora.

Ao Professor Dr. Renato Hilário dos Reis por ser um referencial na minha constituição como pessoa de amor, poder e saber. Portanto mais humanizada e humanizadora. Por me ajudar a dialogar com as situações e momentos complexos da vida.

À Professora Dr^a. Maria Clarisse Vieira pela escuta e compreensão das dificuldades encontradas na caminhada acadêmica e por compartilhar desse trabalho.

À Professora Dr^a. Clélia Ferreira Pereira pelo cuidado e gentileza em atender ao pedido de participação da banca examinadora e de ter colaborado para o desenvolvimento do meu trabalho.

Ao Professor Doutor Leôncio Gomes Soares pela gentileza e cordialidade em aceitar o convite para fazer parte da banca e por ter o privilégio em compartilhar de seus saberes.

À Professora Dr^a. Cátia Regina Martins pela disponibilidade e atenção em aceitar o convite para compor a banca examinadora desse trabalho.

Ao meu Pai, que mesmo em outro plano, faz-se presente na minha memória, nos meus sonhos e no meu coração, ainda, mostrando a direção correta, o caminho da justiça e da dignidade.

A minha Mãe por ter me ensinado a ser guerreira, com seus exemplos de persistência, paciência e amorosidade diante das situações difíceis.

Ao João, meu amado filho, pelo ser forte, grandioso que ele é. Meu presente divino.

Ao Nilson, marido, companheiro, incentivador crítico, mas humorado e afetuoso em todas as horas.

À Zuleide, pela irmã guerreira e amiga sempre presente. Pelas conversas com temáticas existenciais e discussões acadêmicas nos cafés e na cozinha de casa.

Ao Fillipe, sobrinho querido, pela pessoa bonita, afetuosa, batalhadora que é. Pela companhia solidária e pela assistência que sempre dar quando o computador apresenta problemas.

À Luíza, sobrinha querida, pela companhia gostosa, pelas conversas em casa, nas viagens, nas caminhadas, e pelas atualizações da linguagem do mundo jovem durante os momentos que me ajudava com as traduções dos textos.

Ao Luís Fernando, pela sabedoria e generosidade em compartilhar experiências significativas. Pelas orientações e aprendizagens de vida.

Aos amigos Eduardo e Regina pela escuta, cumplicidade nos enfrentamentos dos momentos difíceis durante o percurso de formação no doutorado.

À querida amiga, irmã, parceira - Nirce, pela força e acolhimento amoroso. Na sua casa me sinto em casa.

À Julieta pela amizade, pela força e entusiasmo que tem. Por compartilhar de sua afetuosidade e consciência dialógica.

À Dulce e ao Thiago, amigos e companheiros de trabalho no CEDEP/GENPEX/UnB.

A todo o Grupo de Ensino Pesquisa - Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais - GENPEX - pela presença em amorosidade, dialogia e conhecimento. Por ser integrante e poder desenvolver minha pesquisa nesse grupo forte, autônomo e consolidado.

Ao CEDEP e a todos e todas, sujeitos participantes da pesquisa, por possibilitarem a concretização desse trabalho acadêmico.

“A escola do mundo ao avesso é a mais democrática das instituições educativas. Não requer exame de admissão, não cobra matrícula e dita seus cursos, gratuitamente, a todos e em todas as partes, assim na terra como no céu: não é por nada que é filha do sistema que, pela primeira vez na história da humanidade conquistou o poder universal. Na escola do mundo ao avesso o chumbo aprende a flutuar e a cortiça a afundar. As cobras aprendem a voar e as nuvens a se arrastar pelos caminhos” (GALEANO, 2013).

RESUMO

A presente pesquisa intitulada “A constituição do sujeito de aprendizagem: uma perspectiva da aprendizagem situada na alfabetização de jovens e adultos no Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – CEDEP- DF”, tem como objetivo geral contribuir para a compreensão da constituição do sujeito de aprendizagem, dando importância aos aspectos dialógicos das relações estabelecidas no contexto histórico-cultural, e situado, do aprendiz adulto no CEDEP. Para tanto, fundamenta-se na perspectiva histórico - cultural de Vygotsky, tendo em vista a dimensão da experiência histórica e cultural humana, bem como seus colaboradores, Leontiev e os contemporâneos J. Lave e E. Wenger, estudiosos dessa perspectiva teórica que, a partir dela, desenvolveram a teoria da aprendizagem situada e abriram caminho para a teoria da aprendizagem expansiva de Engeström. Também, com semelhante relevância, o texto aborda as concepções de Bakhtin para a tessitura dialógica da pesquisa. Para a construção e desenvolvimento metodológico, o trabalho ancora-se na abordagem da Pesquisa Qualitativa, com base nos princípios metodológicos de pesquisadores da educação, como Demo, Gamboa, Reis e Rios, que possibilitam a utilização da metodologia da situação-problema-desafio, a qual é desenvolvida como prática cotidiana e recurso para investigar e intervir nos problemas de natureza política, econômica, cultural, trabalho, cognição-afeto dos participantes do CEDEP (lôcus da investigação). Desse modo, a pesquisa delinea-se com a utilização de instrumentos, como a observação no espaço do “Centro Cultural” e da sala de aula, as entrevistas que se processaram com uma professora e quatro alunos de uma turma “mista” (iniciantes, intermediários e concluintes) de Alfabetização de Jovens e Adultos e as anotações em diário de campo, com a participação em fóruns, os quais forneceram dados para a construção de indicadores que possibilitam responder o objetivo proposto na pesquisa. Desse modo, a partir da construção de algumas categorias, como: 1. A constituição histórica e cultural do sujeito de aprendizagem; 2. Aprendizagem mediada; 3. Aprendizagem como situação-problema-desafio; 4. Aprendizagem como atividade/vontade/enfrentamento; e 5. Aprendizagem coletiva, foi possível constatar que a constituição do sujeito de aprendizagem compreende uma dimensão processual da atividade de aprendizagem, envolvendo os sujeitos em sua totalidade, pois, no processo é considerado seus hábitos, suas compreensões, suas convivências, suas experiências de trabalho, suas hipóteses, suas percepções, seus sentimentos, o ato de ler e de escrever, dentre outras experiências, que coadunam numa forma de organização colaborativa, envolvendo a histórica e cultura de cada sujeito, de modo que esse processo abre espaço para uma nova aprendizagem, a qual potencializa o sujeito e o grupo, ou seja, abre espaço para uma aprendizagem expansiva que impulsiona o desenvolvimento humano na coletividade.

Palavras-chave: constituição do sujeito de aprendizagem, sujeito histórico-cultural, aprendizagem situada, aprendizagem coletiva/expansiva.

ABSTRACT

This research entitled *The constitution of the subject learning a perspective of situated learning in literacy for youth and adults in the Culture Center and the Paranoá Development - CEDEP- DF*, has the general objective to contribute to the understanding of the constitution of the subject of learning, giving importance to dialogic aspects of relationships with the historical and cultural context, and located the adult learner in CEDEP. Therefore, is based on the historical - cultural Vygotsky, in view of the size of the human historical and cultural experience as well as its employees, Leontiev and contemporary J. Lave and Wenger, scholars of this theoretical perspective from it, developed the theory of situated learning and opened the field for the theory of expansive learning by Engeström. Also, with similar relevance text discusses the concepts of Bakhtin to the dialogic fabric of research. For the construction and methodological development, the work was anchored in the approach to qualitative research based on the methodological principles of researchers from education, as Demo, Gamboa, Kings and Rivers, which enable the use of the methodology of the problem situation-challenge, which is developed as daily practice and resources to investigate and intervene in problems of a political, economic, cultural, labor, cognition-affect of participants CEDEP (locus of research). Thus, the research is outlined with the use of instruments such as observation within the "Cultural Center" and the classroom, the interviews were processed with a teacher and four students of a "mixed" class (beginners, intermediate and graduating) Literacy Adult and Youth and journal notes field, with the participation of the forums, which provided data for the construction of indicators that enable the answer objective proposed in the research. Thus, from the construction of some categories, such as: 1. The historical and enculturation of learning; 2. mediated learning; 3. Learning as problem-situation-challenge; 4. Learning as activity / will / coping; 5. Collective learning, it was established that the constitution of the learning subject comprises a procedural dimension of learning activity, involving the subject in its entirety, therefore, the process is considered their habits, their understanding, their cohabitation, their work experiences, their hypotheses, their perceptions, their feelings, the act of reading and writing, among other experience that consistent a form of collaborative organization involving the historic and culture of each subject, so that this process makes room for a new learning which enhances the subject and the group, that is, makes room for an expansive learning that drives human development in the community.

Keywords: constitution of the subject of learning, cultural-historical subject, situated learning, collective / expansive learning.

RÉSUMÉ

Le présent travail intitulé «La Constitution du Sujet d'Apprentissage : Une Perspective sur le Processus d'Apprentissage dans le Centre de Culture et Développement du Paranoá – CEDEP/DF» propose une réflexion autour de la formation du sujet d'apprentissage, tout en mettant en valeur l'aspect dialogique des relations dans le contexte historique et culturel de l'apprenti adulte au CEDEP. La recherche est surtout basée sur la perspective historico-culturel de Vygotsky - qui valorise la dimension historique et culturel humaine, ainsi comme sur les études de Leontiev et des contemporains J. Lave et Wenger, qui ont développé, à partir des théories vygotskiennes, les théories de l'apprentissage situé et de l'apprentissage expansif de Engeström. On y évoque, également, les conceptions de Bakhtin. Pour la construction et développement de la méthodologie de cette recherche, ancrée dans le modèle de la recherche qualitative, on fait usage des principes méthodologiques de Demo, Gamboa, Reis et Rios, basés sur le méthode situation-problème, un recours essentiel pour l'investigation des problèmes politiques, économiques, culturels, de travail et cognition des participants du CEDEP (locus de l'investigation). De cette façon, la recherche s'utilise de certains outils, comme par exemple, de l'observation de l'espace du "Centre de Culture" et de la salle de classe; d'interviews avec un professeur et quatre élèves du cours d'alphabétisation pour adultes; d'annotations faites sur champs et de la participation aux forums. À partir de la construction de quelques catégories, comme par exemple: 1. La constitution historique et culturel du sujet d'apprentissage; 2. Apprentissage par médiation; 3. Apprentissage comme situation-problème-défi; 4. Apprentissage comme activité/volonté/défi; 5. Apprentissage collectif, nous a permis vérifier que la formation du sujet d'apprentissage encercle une dimension procédurale de l'activité d'apprentissage, qui implique le sujet tout entier : ses habitudes, sa compréhension, ses relations, ses expériences de travail, ses hypothèses, ses perceptions, ses sentiments, l'acte de lire et écrire, qui se réunissent dans une forme d'organisation collaborative; à tel point que ce processus ouvre le chemin à un nouveau apprentissage expansif, qui potentialise sa puissance d'agir en collectivité.

Mots-clés: constitution du sujet d'apprentissage, sujet historico-culturel, apprentissage situé, apprentissage collectif/expansif.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLA	13
A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO ACADÊMICO	14
APRESENTAÇÃO	20
1. A TEMÁTICA DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DAS PRODUÇÕES DE PESQUISAS DE MESTRADO E DOUTORADO DO GRUPO GENPEX E DO BANCO DE DADOS CAPES DOS ÚLTIMOS CINCO ANOS (2009 – 2014)	24
2. UMA TESSITURA DO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	33
2.1 Contexto histórico geral da educação	33
2.2 Contexto histórico da educação e alfabetização de jovens e adultos no Brasil	37
2.3 Contexto histórico da aprendizagem/alfabetização de jovens e adultos e as experiências dos movimentos de educação e cultura popular	44
2.4 Contexto do analfabetismo no Brasil e na educação de jovens e adultos	51
2.5 Trajetória da aprendizagem: o sujeito à “sombra”	57
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS	63
3.1 Definições Teórico – Metodológicas	63
3.2 Descrição do Lócus da Pesquisa e Participantes	68
3.3 Da utilização dos instrumentos: as entrevistas, a observação participante, o diário de campo	76
3.4 Procedimento metodológico: a exemplificação com dados empíricos	79
4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	82

4.1 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO	82
4.1.1 A constituição do sujeito Histórico – Cultural	83
4.1.2 A constituição social do sujeito	90
4.2 A CONSTITUIÇÃO DA APRENDIZAGEM	96
4.2.1 A teoria social da aprendizagem e aprendizagem situada	97
4.2.2 A atividade do sujeito de aprendizagem	107
5. A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DE APRENDIZAGEM EM MEIO AS EXPERIÊNCIAS, HISTÓRIAS DE VIDA E ALFABETIZAÇÃO	120
5.1. A constituição histórica e cultural do sujeito de aprendizagem: “Até quando eu decidi fazer a história da minha vida, quem manda em mim sou eu”	122
5.2. A aprendizagem mediada: “Que eu não enxergava nada, só batia na testa e voltava, né?”	131
5.3. A aprendizagem como situação-problema-desafio: “Fiquei encantada com os trabalhos desenvolvido pelas professoras sobre o trânsito, pois os alunos sabiam o que era o semáforo, mas não conheciam o significado e função das cores”	141
5.4. A aprendizagem como atividade/vontade/enfretamento: “...eu acho que aquela época um livro tinha o valor de um celular, desses caros. Então quando eu recebi aquele material eu fiquei assim...É impressionante, eu nunca tive acesso a isso”	149
5.5. A aprendizagem coletiva: “Por que vimos paisagens e parte do nosso país. A gente vive aqui e não conhece os rios, a mata, os índios”	165
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
REFERÊNCIAS	187
ANEXOS	205
ANEXO I	206
ANEXO II	253

LISTA DE SIGLAS

ABC – Associação Brasileira de Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior

CEBPE – Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional

CEDEP – Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá

ESG – Escola Superior de Guerra

FADERS – Serviço da Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Política Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiências e Altas Habilidades no Rio Grande do Sul

GEENPA – Grupo de Estudos sobre Educação e Metodologia

GENPEX – Grupo de Ensino Pesquisa - Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFBP – Instituto Federal da Paraíba

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IP/UnB – Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LI – Língua Inglesa

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

ProJovem – Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Adolescentes e Jovens de 15 a 17 anos

SECAP – Serviço de Capacitação Profissional

UA – Unidade de Aprendizagem

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO ACADÊMICO



Museu Arqueológico -Turquia (Istambul, 01/2013)

Graduei-me em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) no ano de 2004. Esta graduação garantiu-me formação pautada em princípios investigativos sobre os processos de ensino e de aprendizagem do aluno das séries iniciais, não somente com crianças, mas igualmente na área de Educação de Jovens e Adultos, com a elaboração e efetivação de cursos para formação de professores da Rede Pública de Ensino que atendiam esta modalidade. Tais experiências ocorreram nos Estágios Supervisionados que funcionou como “laboratório vivo” de desafios humanos e descobertas pedagógicas.

Paralelamente à Pedagogia cursei parte da graduação em Filosofia (inconclusa em função da mudança para Brasília em 2004) na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que me influenciou positivamente e abriu espaço para maiores inquietações no campo da educação, com os estudos filosóficos da teoria crítica em T. W. Adorno e Max Horkheimer (1985, 1995), que resultou no trabalho monográfico da graduação em Pedagogia sobre “Educação e Esclarecimento”.

Após a mudança para Brasília, continuei aprofundando meus conhecimentos pedagógicos com os estudos de Pós-Graduação (*lato senso*) em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília – IP\UnB, concluído em 2006. Estes estudos possibilitaram conhecer mais sobre a questão das dificuldades e possibilidades de aprendizagem da criança no processo de escolarização, bem como conhecer seus desdobramentos na sala de aula.

Nesse sentido, desenvolvi projeto de intervenção pedagógica, fundamentado no aporte Psicopedagógico (VIGOTSKI, 2003; WEISS 1994, 2004; BASSEDAS, 1996, dentre outros) que resultou no trabalho monográfico sobre “A qualidade da Relação Professor – Aluno no Processo de Ensino – Aprendizagem”, com alunos e uma professora do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Classe da 202 Sul, Brasília\DF. A partir deste estudo foi possível identificar que a relação pedagógica era influenciada por uma série de dificuldades, observadas com base em alguns indicadores, como: a falta de atenção com o aluno; a falta ou ausência de autoridade por parte da professora; a aparente superficialidade de conhecimento, bem como dos métodos e técnicas aplicáveis ao ensino.

Tudo isso contribuía para que a comunicação não se processasse de forma qualitativa, dificultando, portanto, a relação da professora com seus alunos, em especial com aqueles que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Estes resultados me motivaram a buscar maior aprofundamento teórico/científico sobre o que realmente gerava as dificuldades dos professores na relação pedagógica no processo de ensino e de aprendizagem, questão que se revelou com mais ousadia e assertividade com a pesquisa de mestrado, a qual me levou a investigar o Mal-Estar Docente. Pesquisa iniciada em 2006 e concluída em 2008 junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação\UnB.

Nessa perspectiva, a dissertação objetivou investigar o sofrimento psíquico de professores do Ensino Fundamental, a partir da proposta de discutir a possibilidade de (re)significação do mal-estar docente. Com este propósito, a pesquisa se desenvolveu fundamentada nos pressupostos teóricos da Psicanálise em diálogo com a Educação (S. FREUD, 1900, 1901, 1901-1905, 1912, 1913-1914, 1920, 1923, 1924, 1925a, 1925b, 1925c, 1930; LACAN, 1998, 2005; L. LAJONQUIÈRE, 1999, 2002; M. C. KUPFER, 1997, 2001, 2009, dentre outros).

Assim, a partir da compreensão dos conceitos utilizados, como: psicanálise, educação, angústia, sofrimento psíquico e mal-estar docente, a pesquisa revelou indicadores deste mal-estar expressados nas falas queixosas das professoras, que relatavam os sintomas manifestos, como as dores de cabeça, vômitos, cansaço físico, desânimo, tristeza, irritabilidade, que são características da depressão, do desgaste psíquico e que comprometia a saúde subjetiva e física das professoras. Todos esses indicadores do sofrimento que levam ao mal-estar docente estavam atrelados ao próprio trabalho pedagógico, ou seja, a questões como exigências administrativas, relacionamentos profissionais no espaço social da escola, bem como as dificuldades reais e às idealizadas sobre a aprendizagem dos alunos.

Tudo isto gerava sentimento de impotência, dando lugar a profundas angústias sobre como lidar com a realidade do trabalho docente e como (re)significar suas próprias trajetórias enquanto educadoras. Entretanto, com o auxílio dessas experiências, três das quatro professoras investigadas, perceberam que era necessário dar destino à angústia para que o mal-estar fosse (re)significado, pois compreenderam também, que esta possibilidade se concretizaria ao reconsiderarem o significado pessoal da atuação docente. Para tanto, era necessário que desenvolvessem um processo de auto-organização subjetiva no próprio espaço do trabalho pedagógico, isto é, na escola, em especial na sala de aula com os enfrentamentos de suas dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem de seus alunos.

A pesquisa de mestrado, além de conduzir a um desenvolvimento intelectual, profissional e pessoal, possibilitou também refletir e encontrar a certeza sobre o doutorado, projeto cultivado pela vontade “antiga”, desde a Graduação, em trilhar o caminho acadêmico e levar adiante aprofundamentos dos estudos na área da Educação e seus desdobramentos no cotidiano da escola e da sala de aula.

Assim, a pesquisa de Mestrado abriu um leque de questões significativas para investigação, uma delas foi a de compreender o aluno em sua constituição como sujeito de aprendizagem, pois o estudo anterior me possibilitou compreender sobre o sofrimento dos professores e como é possível (re)significá-lo, mas de outro modo não me possibilitou compreender como o aluno enfrenta suas dificuldades e encontra autonomia e auto-organização sobre sua própria aprendizagem. Esta questão inquietou-me, uma vez que um dos motivos do mal-estar docente se ancorava nas demandas e dificuldades de aprendizagem dos alunos que aparentemente pareciam incompreensíveis e insolúveis.

Além do Mestrado, a experiência com a docência superior, atuando como monitora (bolsa REUNI) na disciplina Psicologia da Educação, da Faculdade de Educação/UnB durante 4 anos (2009 – 2013), deu-me grandes motivos para refletir, discutir, investigar e aprimorar meus conhecimentos sobre a aprendizagem e as suas formas de desenvolvimento, pois as experiências compartilhadas em sala de aula pelos alunos da disciplina, que já estavam atuando como docentes em escolas particulares do Distrito Federal serviram como exemplos concretos para refletir sobre a realidade da escola e da aprendizagem, na medida em que cada aluno relatava sua vivência, apresentando os sentimentos positivos e negativos, as certezas e incertezas que frequentemente se transformavam em dificuldades com relação ao sucesso da aprendizagem na sala de aula.

Assim, falavam sobre crianças que apresentavam grandes dificuldades na aprendizagem da alfabetização e letramento; dificuldades na aprendizagem da linguagem matemática; dificuldades em terem limites nos comportamentos e, atrelado a isto, encontravam dificuldades na organização, de modo geral, dos alunos, culpabilizando, em especial, a família por não suprirem estas demandas.

Dentre estes fatores, outro bastante relevante foi apresentado na sala de aula de Graduação em Pedagogia, que se expressava sobre a observação e cobrança de uma teoria da aprendizagem que contemplasse os processos de desenvolvimento e aprendizagem do adulto.

A dificuldade encontrada pelos alunos em formação deixava de algum modo evidente a falta de compreensão sobre os processos de aprendizagem, em especial a do adulto, pois perceberam que o conceito de aprendizagem se ancorava na crença de um processo apenas cognitivo e de igual padrão para todos os sujeitos. Percebiam que as teorias e as práticas pedagógicas que experienciavam fora da Universidade não eram suficientes para incorporar todos os alunos no mesmo molde, uma vez que compreendiam que a aprendizagem não ocorre de forma linear e ao mesmo tempo para todos os aprendizes.

As concepções presentes nos modos de ensinamentos das escolas se manifestavam como reflexos nas falas dos alunos da Graduação, que criticavam o não reconhecimento e a não valorização da diversidade da sala de aula, das formas de aprendizagens e do não reconhecimento do aluno como sujeito de aprendizagem, na medida em que a compreensão da aprendizagem era enviesada pela busca de entendimento sobre a dificuldade que apresentavam, em geral cognitiva, e não pelas possibilidades e/ou pelo caráter diversificado, ativo do sujeito que no processo de vida em sociedade aprende e ao mesmo tempo se desenvolve.

Diante desses motivos e também da grande influência, desde 2005, quando da minha participação no Grupo de Ensino Pesquisa - Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais - GENPEX, o projeto de doutorado teve sua primeira versão no ano de 2009. O grupo GENPEX foi criado pelo Professor Dr. Renato Hilário dos Reis, com o objetivo de desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, atendendo as demandas de alunos da Graduação e Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, bem como das necessidades educativas das comunidades do entorno do Distrito Federal e de Jovens e Adultos do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá-CEDEP, também conhecido como “Projeto Paranoá”, que atualmente estendeu-se para a cidade satélite de Itapoã/DF.

O “Projeto Paranoá - Itapoã”, desenvolvido no CEDEP tem perspectiva de educação transformadora para os educandos, sobretudo para os da Educação de Jovens e Adultos, conforme pude compartilhar das experiências pedagógicas realizadas por mim, por graduandos, pós-graduandos, professores e alfabetizadores do CEDEP durante os anos de 2005 até os dias atuais, assim como da tese de doutorado de Renato H. dos Reis (2000), que compreendeu, à luz da teoria histórico-cultural que o jovem e o adulto alfabetizados pelo “Projeto Paranoá - Itapoã”, podem

se constituir em sujeito político (ser de poder), epistemológico (ser de saber) e amoroso (ser de afeto), que parte das experiências e histórias de vida de cada um, valorizadas no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Ainda influenciada por esta perspectiva histórico-cultural e pelas concepções do autor citado, bem como pela estimada colaboração do Professor Dr. Guilherme Veiga Rios, meu orientador, parceiro e colaborador no GENPEX, a pesquisa de doutorado veio concretizar-se no ano de 2013.

Assim, junto com Reis (2000, 2011) e Rios (2007, 2010) e os autores da perspectiva histórico-cultural, como Vygotsky (1995, 1996, 1997, 2001, 2004, 2007, 2009), Leontiev (1980a, 1980b, 1989, 2006), mas também Bakhtin (1992, 2002), ponho em relevo as categorias conceituais de **funções psicológicas superiores, mediação, atividade**, busco uma aproximação dialógica com os conceitos de **aprendizagem situada, aprendizagem periférica** e aprendizagem como **prática social** dos teóricos contemporâneos Lave & Wenger (1991), Wenger (1998, 2002), bem como do conceito de **sistemas de atividades e aprendizagem expansiva** de Engeström (1987, 1990, 1999, 2001, 2005), como componentes conceituais que redefinem a noção de **zona de desenvolvimento proximal** de Vygotsky (2007), para uma compreensão da constituição do sujeito de aprendizagem, que se processa por meio das **relações dialógicas e das práticas sociais nos espaços que atua como sujeito de aprendizagem situada**.

APRESENTAÇÃO

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo contribuir para a compreensão da constituição do sujeito de aprendizagem, dando importância aos aspectos dialógicos das relações estabelecidas no contexto histórico-cultural, e, situado do aprendiz adulto no Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – CEDEP.

Para tanto, busco fundamentação na teoria histórico – cultural de Vygotsky (1995, 1996, 1997, 2001, 2004, 2007), Leontiev (1978, 1980a, 1980b, 1989, 2006, 2012), também em Bakhtin (1992, 2002) e colaboradores contemporâneos da escola de Vygotsky que desenvolveram a teoria da aprendizagem situada e aprendizagem periférica de J. Lave e E. Wenger (1991), Wenger (1998, 2001, 2002), bem como, a da aprendizagem expansiva de Engeström (1987, 1999, 2001/2005).

Para a construção e desenvolvimento metodológico busco a abordagem da Pesquisa Qualitativa, com base em Minayo (2007), Denzin e Lincoln (2010) e nos princípios metodológicos de pesquisadores da educação, como Demo (1998, 2012), Gatti (2007), Gamboa (2008), Reis & Rios (2010) e Reis (2000, 2011) com a metodologia da *situação-problema-desafio*, a fim de nortear e alcançar o objetivo proposto neste texto.

O objeto de estudo, intitulado A constituição do sujeito de aprendizagem: uma perspectiva da aprendizagem situada na alfabetização de jovens e adultos no Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – CEDEP- DF” ganhou maior relevância com a experiência docente em sala de aula com os alunos que cursavam a disciplina Psicologia da Educação na Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB nos anos de 2009 a 2013.

As principais queixas dos alunos da Graduação que já atuavam como professores em escolas particulares, ou em projetos acadêmicos, giravam em torno das supostas dificuldades de aprendizagem da criança e da observação de que as teorias da aprendizagem, como a de H. Wallon, J. Piaget e o próprio Vygotsky não contemplavam o estudo dos processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno/adulto, na medida em que a ênfase dessas teorias centra-se na aprendizagem da criança e do adolescente em idade escolar.

Esta última questão, na minha concepção e caminhada acadêmica sempre teve grande relevância, tanto em função da experiência docente, quanto pela influência e participação, desde 2005 no Grupo de Ensino Pesquisa - Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais GENPEX, que por meio do “Projeto Paranoá¹” desenvolve estudos e pesquisas na área de Alfabetização de Jovens e Adultos no Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – CEDEP, atualmente estendendo-se ao Itapoã/DF.

Assim, em função da problemática apresentada, surgiu também, a necessidade do estudo de uma teoria que abarcasse uma compreensão, não apenas dos processos psicologizados da aprendizagem, mas também que contemplasse o sujeito adulto aprendiz em sua totalidade.

Nessa perspectiva, aproximo-me da ideia de que a constituição do sujeito de aprendizagem é um processo pessoal/social/coletivo e expansivo no contexto ou na comunidade em que desenvolvem suas relações sociais. Em outras palavras, essas relações consistem em que, o sujeito vivencie o processo de “converter-se em participante pleno de uma prática sociocultural, que compromete os propósitos de aprender de uma pessoa e configura o significado da aprendizagem” (LAVE & WENGER, 1991, p. 1).

A partir dessas proposições e com base na perspectiva histórico-cultural, busquei investigar como o aluno adulto se constitui sujeito de aprendizagem, considerando como hipótese inicial que o sujeito de aprendizagem se constitui no processo dialógico das práticas sociais nos espaços que atua, sendo que em um desses espaços situa-se a escola, a qual exerce função instrutiva e socioeducativa.

Desse modo, importa-me fazer uma breve apresentação de como esta pesquisa desenvolveu-se. No primeiro capítulo apresento uma **revisão bibliográfica** sobre a temática da aprendizagem na educação de jovens e adultos das produções

¹“O projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos ocorre atualmente (2010) dentro de uma estratégia de pesquisa-ação com a denominação de ‘Alfabetização e formação de alfabetizadores de jovens e adultos de camadas populares’. Tem o apoio da Faculdade de Educação da UnB (Departamento de Métodos e Técnicas, Planejamento e Administração e Teoria e Fundamentos; Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico – Culturais – GENPEX); Departamento de Linguística; Decanato de Pesquisa e Extensão da UnB; Ministério da Educação (MEC); Secretaria de Educação (SEE – DF), CEDEP. Doravante, simplesmente denominado Projeto Paranoá” (REIS, 2011, p. 47).

de pesquisas de mestrado e doutorado do grupo GENPEX e do Banco de Dados da CAPES dos últimos 5 anos (2009 – 2014).

No segundo capítulo abordo o **contexto e percurso histórico da educação e da educação de jovens e adultos no Brasil**. Após esse capítulo, segue o terceiro com a **metodologia**, ancorada no paradigma da Pesquisa qualitativa, segundo os pressupostos de Minayo (2007), Denzin e Lincoln (2010) e dos princípios metodológicos de pesquisadores da educação, como Demo (1998, 2012), Gatti (2007) e Gamboa (2008), que consideram a pesquisa qualitativa em educação como uma construção processual de um “mosaico”, pois cada peça deve se encaixar de forma harmônica para a construção de um todo.

Assim também, Reis & Rios (2010) e Reis (2000, 2011) com a metodologia da *situação-problema-desafio* que funciona como um recurso para investigar e intervir nos problemas de natureza política, econômica, cultural, trabalho, cognição-afeto dos participantes do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá/Itapoã – CEDEP.

A partir do exposto, a pesquisa desenvolveu-se no CEDEP, *lócus* anteriormente citado, com sujeitos da Educação de Jovens e Adultos que fazem parte do “Projeto Paranoá” e que segundo suas conveniências se dispuserem a contribuir para a construção das informações, com base no objetivo proposto na pesquisa. Para tanto, utilizarei como instrumentos a observação participante, o diário de campo e a entrevista aberta para a investigação e produção do conhecimento sobre o objeto de estudo.

O quarto capítulo constitui a fundamentação teórica, que trata da **constituição do sujeito de aprendizagem** e onde proponho um diálogo que integra descritivamente alguns conceitos da Teoria histórico-cultural, com Vygotsky (1995, 1996, 1997, 2001, 2004, 2007), Leontiev (1978, 1980a, 1980b, 1989, 1996, 2006), também Bakhtin (1992, 2002), em que assumo como principais categorias conceituais as *funções psicológicas superiores, mediação, atividade e dialogia*.

Também no capítulo da fundamentação abordo a temática da **constituição da aprendizagem**, com base na Teoria da aprendizagem situada e participação periférica de Lave & Wenger (1991), Wenger (1998, 2002), com destaque para as categorias conceituais de *aprendizagem situada e aprendizagem, aprendizagem como prática social*, bem como, as categorias conceituais de *sistemas de atividade e aprendizagem expansiva* de Engeström (1987, 1999, 2001, 2005), como produção teórica para a reconceitualização de *zona de desenvolvimento proximal* de Vygotsky

(2007). Estas cinco últimas categorias adotadas no quarto capítulo estão em conexão com as quatro primeiras anteriormente citadas, para uma construção textual que apreenda a interrelação, desses conceitos de modo atualizado.

Desse modo, o quinto capítulo buscou tratar das análises dos dados - **a constituição do sujeito de aprendizagem em meio as experiências, histórias de vida e alfabetização** – que se desdobrou em cinco categorias temáticas de análises: 1. A constituição histórica e cultural do sujeito de aprendizagem; 2. A aprendizagem mediada; 3. A aprendizagem como situação-problema-desafio; 4. A aprendizagem como atividade/vontade /enfretamento; e 5. A aprendizagem coletiva. E, finalizando o sexto capítulo com as **considerações finais**.

Desse modo, a investigação sobre “A constituição do sujeito de aprendizagem: uma perspectiva da aprendizagem situada na alfabetização de jovens e adultos no Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá-CEDEP-DF” pode desenvolver-se e concretizar-se de forma positiva, pois foi possível obter alguns indicadores que favoreceram compreender a constituição do sujeito de aprendizagem no contexto histórico-cultural, bem como nas relações sociais do cotidiano e em coletividade do sujeito de aprendizagem no processo de alfabetização na sala de aula, o que foi possível verificar também o movimento expansivo do sujeito e do coletivo reciprocamente.

1. A TEMÁTICA DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DAS PRODUÇÕES DE PESQUISAS DE MESTRADO E DOUTORADO DO GRUPO GENPEX E DO BANCO DE DADOS CAPES DOS ÚLTIMOS CINCO ANOS (2009 – 2014)

Tendo em vista, a investigação sobre a constituição da aprendizagem do sujeito da alfabetização da educação de jovens e adultos, objeto de estudo da minha pesquisa, percebo a necessidade de fazer uma revisão sobre as pesquisas de mestrado e doutorado dos últimos cinco anos que se incluem nessa área do conhecimento. Nesse sentido, faço a releitura das produções realizadas pelo Grupo de Ensino Pesquisa - Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais - GENPEX, o qual faço parte, e, das pesquisas do banco de dado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal – CAPES. O objetivo é encontrar nesses registros bases reflexivas que colaborem para o desenvolvimento do meu trabalho de pesquisa.

Nessa perspectiva, a leitura das pesquisas que se encontram com foco de investigação no campo da aprendizagem do sujeito da educação de jovens e adultos, conduziu-me a desenvolver um procedimento para organização e construção textual, sob a forma de algumas categorias temáticas e respectivas produções acadêmicas, conforme apresentadas abaixo:

1. **Aprendizagem e alfabetização:** (1) Dissertação de Mestrado Acadêmico;
2. **Aprendizagem e formação profissional:** (5) Dissertação de Mestrado Acadêmico;
3. **Aprendizagem da língua inglesa:** (3) Dissertação de Mestrado Acadêmico;
4. **Aprendizagem e avaliação:** (2) Dissertação de Mestrado Acadêmico;
5. **Aprendizagem e subjetividade:** (1) Doutorado; (1) Dissertação de Mestrado Profissional;
6. **Aprendizagem e análise do discurso:** (2) Dissertação de Mestrado Acadêmico;
7. **Aprendizagem da linguagem matemática:** (1) Doutorado; (4) Dissertação de Mestrado Acadêmico.

Nesse sentido, o número de pesquisas que aborda a temática da aprendizagem e suas respectivas categorias, entre os anos de 2009 à 2014, em relação ao grupo GENPEX, equivale a quatro dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Em relação ao Banco de Dados da CAPES nesse mesmo período, revelara uma produção de quatorze dissertações de mestrado acadêmico, uma

dissertação de mestrado profissional e uma tese de doutorado, somando-se um total de 20 produções acadêmicas em nível de mestrado e doutorado.

A partir das categorias temáticas acima elencadas apresento uma aproximação dialógica entre elas, com base nas pesquisas visitadas, para melhor compreensão de seus objetivos e resultados, os quais possibilitaram refletir sobre o meu objeto de estudo.

Desse modo, com a temática da aprendizagem e alfabetização dou início a apresentação das pesquisas, a partir do trabalho de mestrado de Ferreira (2009), que buscou levantar indícios de possíveis repercussões da alfabetização em cinco alfabetizados, oriundos do Rodeador, zona rural de Brazlândia, região administrativa do Distrito Federal.

Sua ação educativa advém do movimento popular, denominada por alfabetizados e alfabetizadores como: “Escola do Coração”. A autora relata que sua análise indica que a repercussão da alfabetização na vida dos sujeitos da pesquisa é “fato”. Considerando o desenvolvimento humano e a qualidade de vida dos mesmos antes e depois da alfabetização e escolarização. Indica também que há uma dialogia dialética entre os sujeitos, onde os mesmos falam, pensam, ouvem e atuam com acolhimento, amorosidade e respeito mútuo.

Quanto a questão da aprendizagem e formação profissional, as pesquisas mostram-se diversificadas. Nesse sentido, a pesquisa de Bordignon (2011) teve como foco investigativo a capacitação profissional das pessoas com deficiência, através do Programa de Aprendizagem, desenvolvido no SECAP/FADERS, em parceria com o Governo Federal. Como resultado da pesquisa, pode inferir que o Programa de Aprendizagem é fundamental e relevante para o sucesso do processo de inclusão e permanência das pessoas com deficiências no mercado de trabalho. Porém, tal projeto mostra-se fragilizado, em função da carência de profissionais qualificados para o processo inclusivo do jovem e do adulto deficiente no mercado de trabalho.

Em outra perspectiva da formação profissional, Ferreira (2011) investigou o programa Tempo de Acelerar, projeto implementado entre 2001 e 2008 pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC/AM), voltado para a aceleração da aprendizagem de alunos com distorção idade/ano-escolar, nos ensinos Fundamental e Médio.

Entretanto, segundo a autora a pesquisa evidencia a precariedade da implementação desse projeto em Manaus e lamenta que o resultado seja propenso

às determinações do projeto neoliberal na educação. O parâmetro de qualidade com que foi desenvolvido o Projeto ratificou a tendência de formação do educando com qualidade voltada para o setor empresarial. Ainda que precariamente, em detrimento da qualidade social almejada pelos movimentos sociais de base.

Desse modo, tanto a pesquisa de Bordignon, quanto a de Ferreira (2011), expõem um resultado negativo quanto aos projetos implantado para a aprendizagem e formação profissional de educando da educação de jovens e adultos.

Ainda, com relação a formação profissional de jovens da educação de jovens e adultos, Lemes (2012) desenvolveu sua pesquisa de mestrado sobre o projeto PROEJA-Transiarte, o qual desenvolve práticas de inovação pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional (EP) introduzindo novas linguagens artísticas digitais no currículo. O projeto pauta-se no trabalho colaborativo, na aprendizagem e produção com as novas mídias, pensadas a partir de expressões artísticas já existentes e vivenciadas e que são reconfiguradas. Nesse sentido, o projeto propõe-se explorar a transiarte na aprendizagem curricular como eixo que integre a Educação de Jovens e adultos a Educação Profissional abrindo opções de profissionalização e qualificação orientado às tecnologias da informação e comunicação.

Também Sousa (2012) e Viana (2012), buscaram investigar a formação de educadores da educação de jovens e adultos. A primeira teve como objetivo desenvolver um exercício da *práxis* político-pedagógica com os professores da EJA do terceiro segmento de uma escola pública do DF. Compreendeu que ação-reflexão-ação deu indícios de transformações nos educadores, assim como ocorreu com a pesquisadora durante a investigação, pois, segundo a autora, “não passamos um pelo outro sem nada deixar, ou sem nada levar”.

Quanto Viana (2012) buscou analisar os percursos formativos de pedagogos (as) egressos (as), e as repercussões dessa vivência formativa em suas trajetórias profissionais. Compreendeu que a situação-problema-desafio continua sendo a forma como os (as) pedagogos (as) encaram os enfrentamentos cotidianos no aspecto existencial e profissional, na medida em que não desistem de lutar por uma educação que objetiva seu trabalho numa perspectiva popular e emancipadora.

Pois, para eles, o desafio maior que enfrentam no seu cotidiano profissional é encontrar pessoas que tenham uma mesma sintonia com os princípios de comprometimento com a Educação de Jovens e Adultos.

Com relação a terceira categoria temática, aprendizagem da língua inglesa, Silva (2011), em sua pesquisa de mestrado, buscou ampliar a compreensão sobre a relação construída por estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a Língua Inglesa (LI) após longo período de afastamento dos bancos escolares. Obteve como resultado, a visualização e inferência sobre as dúvidas, expectativas e os conceitos construídos do estudante da EJA sobre seu espaço escolar e sobre a LI.

Além disso, compreendeu que o movimento de fazer o estudante refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem e as relações que estabelece com outra língua pode contribuir para seu amadurecimento enquanto aprendiz e suscitou novas reflexões dos outros atores envolvidos: os professores.

Para Prado (2011), sua pesquisa visou responder as seguintes perguntas: a) como uma proposta de desenvolvimento de letramento e de educação linguística pode ser atualizada em uma unidade didática para ensino de língua inglesa no contexto EJA? b) de que forma os resultados obtidos nas aulas podem ser relacionados com os objetivos de ensino de língua inglesa para a formação do cidadão? Com base nessas questões, os resultados obtidos foram:

a) o acesso dado aos alunos, na aula de inglês, fez com que eles pudessem transitar em novos contextos de uso da língua, relevantes para sua formação como cidadão;

b) a aprendizagem proporcionada pelas aulas ocorreu em conjunto, pois criou-se uma comunidade colaborativa de aprendizagem, na qual todos podiam participar, ensinar e aprender;

c) os alunos puderam reconhecer a própria realidade em que viviam, através do mundo do outro, refletindo sobre essa realidade e agindo criticamente diante das situações sobre as quais discutiam;

d) os alunos aprenderam a lidar com a língua inglesa necessária para compreender textos em inglês e em português e, além disso, socializaram conhecimentos que lhes possibilitariam ampliar sua participação no seu próprio mundo. Assim, a autora considera que a partir de eventos de letramento em sala de aula, os alunos puderam vivenciar práticas sociais de uso da língua inglesa adaptadas à sua realidade e assim utilizar esse aprendizado imediatamente, sem adiá-lo para um futuro distante.

Maia (2011), em seu estudo sobre aprendizagem da língua inglesa objetivou examinar as percepções e o desempenho dos aprendizes no curso, que enfoca o

desenvolvimento da língua inglesa através da habilidade da leitura, usando gêneros discursivos. Nesse sentido, desenvolveu uma reflexão sobre a aprendizagem da língua inglesa com alunos de EJA defendendo a visão de que a abordagem baseada em gêneros discursivos é coerente com a realidade desse segmento do ensino público brasileiro.

Desenvolvendo a quarta categoria, aprendizagem e avaliação, Pacher (2011), objetivou investigar a questão da Avaliação da Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, com foco no discurso dos alunos. Ou seja, compreender os efeitos de sentidos que esses alunos, jovens e adultos, atribuem à avaliação da aprendizagem.

Com essa pesquisa, compreendeu que para os alunos a avaliação é compensatória, por ser uma atividade que esconde as carências de aprendizagem, bem como, por ser uma dívida do Estado com aqueles que não concluíram os estudos. Quando se referem à nota, traduzem uma avaliação que legitima a aprendizagem e o conhecimento. Segundo o autor, nesse jogo ideológico, outro efeito de sentido é da avaliação como uma socialização de aprendizagem com os professores, com os colegas de classe, com a escola e com a sociedade.

Seguindo a mesma temática, Gonçalves (2011) buscou analisar quais os sentidos que os docentes (PROEJA do IFPB Campus Cajazeiras) atribuem à avaliação da aprendizagem, através de suas representações sociais, considerando, como tais representações influenciam em suas práticas pedagógicas. Segundo o autor os resultados trouxeram a percepção de que o conhecimento teórico sobre a avaliação da aprendizagem, concebida de forma crítica e inclusiva, existe e foi referendado nas falas dos docentes. Entretanto, as representações de uma avaliação tradicional, construída ao longo de suas histórias de vida e tão presente nas nossas salas de aula, ainda prevalecem em suas práticas decorrentes de suas representações sociais.

Portanto, tanto para Pacher, quanto para Gonçalves a avaliação da aprendizagem de jovens e adultos é considerada como uma ferramenta que influencia ideologicamente professores, alunos, por meio de sua representação histórica e cultural como elemento que mede a aprendizagem.

Seguindo o roteiro das categorias temáticas, a aprendizagem e subjetividade, com Caldeira (2011), objetivou realizar o estudo sobre o sentido da aprendizagem para o educando da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Segundo a autora, os resultados dos discursos convergiram para duas categorias de sentidos atribuídos à

aprendizagem: inserção social e libertação das diversas formas de opressão a que os educandos foram submetidos ao longo de sua existência.

Para o processo de aprendizagem foram atribuídos sentidos que não se resumem à certificação ou inserção no mercado de trabalho, apesar de contemplá-los por vezes, mas, sobretudo se relacionam à possibilidade de transformações pessoais, de reinvenção de si.

Ainda sobre aprendizagem e subjetividade, Gomes (2012) dedicou-se ao estudo dos principais problemas que afligem os programas de ensino noturno de adultos. Atestou que um dos problemas para aprendizagem e permanência do jovem e adulto na escola revela-se no cansaço após uma longa jornada de trabalho. Além disso, percebeu que a dificuldade com a leitura e a falta de uma qualificação específica dos professores que trabalham com esse segmento são aspectos que interferem negativamente na aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Seguindo a sequência das categorias temáticas, sobre aprendizagem e análise do discurso, Ferreira (2011), em sua pesquisa de mestrado, objetivou comparar fragmentos textuais como forma de observar as distintas materialidades linguísticas. A comparação das diferentes perspectivas é vista como possibilidade de depreender os efeitos de sentido do que foi e do que não foi dito nos textos analisados, para compreender o processo discursivo dos textos produzidos em sala de aula (nesse contexto).

Para o autor, o principal texto foi o que foi produzido coletivamente, o qual apresentava característica de manifesto político. Com isso compreendeu que as transformações podem ter ocorrido em função da aprendizagem de que no discurso não se pode dizer tudo em qualquer lugar e de qualquer maneira.

Seguindo a mesma categoria temática, a pesquisa de Salles (2012) objetivou (re)pensar as representações acerca de práticas pedagógicas que se balizam pela teoria sociointeracionista, (re)direcionadas à Educação de jovens e adultos, bem como, compreender algumas contradições e conflitos que emergem no processo de ensino e aprendizagem deste público. Obteve como resultado que a prática discursivo-pedagógica realizada na escola pesquisada não corresponde às representações e desejos dos alunos, pois os alunos parecem trazer consigo um ideal de aula constituído sócio historicamente e que é mais condizente com abordagens tradicionais e não com as propostas atuais.

Contemplando a última categoria temática citada, aprendizagem da linguagem matemática, Molon (2011) buscou estudar a aplicação de unidades de aprendizagem (UA) em geometria plana, que segundo o autor traz, ao professor, uma nova maneira de ensinar, na medida em que os alunos podem reconstruir conhecimentos relacionando as práticas e os saberes cotidianos com a matemática, permitindo uma aprendizagem significativa.

Primeiro, por meio da confecção de uma camiseta de formatura que, posteriormente, com os retalhos dos tecidos, serviu para a confecção de roupa de boneca; segundo, a construção da maquete de uma casa. O autor pode constatar que o ensino da Matemática pode ser reconstruído em qualquer momento, desde que se parta das ideias e dos interesses dos alunos com os quais se está trabalhando. A sugestão, para professores que desejam trabalhar com UA, é tornar uma simples aula em um momento marcante para os alunos, transformando o conhecimento empírico em conhecimento científico.

Também Rabaiole (2012), em sua pesquisa sobre aprendizagem da linguagem matemática, buscou investigar, como o reconhecimento dos saberes prévios de alunos do PROEJA sobre Geometria pode contribuir à construção de novos conhecimentos? Para tanto, foi realizado um planejamento de uma obra, planta-baixa, pesquisa de custos e construção de uma maquete.

Com isso, evidenciou que a utilização de estratégias de ensino que desafiem o aluno a relacionar os conhecimentos construídos ao longo de suas vivências àqueles desenvolvidos na prática escolar permite uma aprendizagem significativa. Evidenciou, também, a motivação, o protagonismo e a interação entre os sujeitos, indicando que as estratégias de ensino utilizadas contribuíram para o desenvolvimento do espírito crítico e da autoestima positiva dos educandos, além de permitir que compreendam melhor sua realidade.

Com base na mesma temática, Vanin (2012) objetivou investigar e compreender quais concepções revelam os conteúdos e as metodologias propostas pelos professores que trabalham a Matemática na 1ª e 2ª Etapas da Educação de Jovens e Adultos em Escolas da Rede Municipal de Cuiabá-MT. Segundo a autora, as análises dos documentos escolares e das falas dos professores indicaram que as concepções dos sujeitos transitam entre duas perspectivas de Educação a Bancária e Emancipadora. Entretanto, observou maior aproximação a uma delas, sendo

possível dizer que as concepções dos sujeitos investigados se aproximam mais da concepção Bancária de Educação.

Ainda, com base na temática da aprendizagem da linguagem matemática, Barros (2012) realizou uma pesquisa sobre o “Estado da Arte”, que envolvem o ProJovem. Nesse sentido, busca discutir e trazer reflexões para área da Educação, em especial para a Educação Matemática. Nesse estudo, conclui que as discussões envolvendo o ProJovem ainda são tímidas e que apesar, da crescente procura por essa modalidade de ensino por estudantes, as pesquisas relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem de Matemática para esses estudantes são escassas.

Para Torres (2014), em sua pesquisa de doutorado sobre a temática aprendizagem da linguagem matemática, objetivou identificar e analisar a produção de conhecimentos matemáticos em diferentes graus de formalização e explicitação oral e escrita, de caráter cognitivo e metacognitivo. A autora constatou que a produção de conhecimentos matemáticos escolares de pessoas jovens e adultas tem influência do seu lócus e modo de produção; e do contrato didático (situações didáticas) estabelecido entre educador, pesquisador e educandos, mesmo fora da sala de aula, revelando que regras fundantes do contrato didático estão presentes na mente dos sujeitos e são reveladas na realização de tarefas matemáticas, mesmo na ausência do professor.

A revisão dos trabalhos de pesquisa expostos acima, foi de grande relevância para o desenvolvimento do meu trabalho. Primeiramente pelo grau de importância de cada uma delas e segundo, por que me possibilitou refletir sobre meu objeto de estudo. Pois, cada categoria apresentada tem uma relação direta com a temática da aprendizagem abrangendo várias áreas ou disciplinas da educação.

Entretanto, não foi possível identificar uma construção de conceito sobre o que significa a aprendizagem. Porém, em outra categoria de estudo, a de artigo científico, como “Usos e valores da leitura e da escrita em duas localidades urbanas socioeconomicamente diferenciadas” de Rios (2012), pude verificar que o autor traz o conceito de ‘aprendizado’, que significa:

A palavra ‘aprendizado’ é traduzida do inglês ‘apprenticeship’ por Houaiss (1982). Trata-se de uma derivação de substantivo concreto ‘aprendiz’ para abstrato e o significado corresponde a indivíduo que aprende uma arte ou ofício enquanto convive profissionalmente com outro, com larga experiência na arte ou ofício em questão (RIOS, 2012, p. 214).

Verificando a referida conceituação, percebo que se aproxima do que proponho como investigação, uma vez que a intenção da presente pesquisa é a compreensão da constituição do sujeito de aprendizagem, levando em consideração o processo, ou seja, como ela ocorre e contribui para a constituição pessoal/social/coletiva e expansiva do sujeito ou dos sujeitos envolvidos.

2. UMA TESSITURA DO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nesse capítulo, apresento uma síntese da história da educação no Brasil, bem como, da Educação de Jovens e Adultos, também, situando nos fatos históricos internacionais e nacionais, significativos, que influenciaram o contexto educacional.

Nesse sentido, apresento primeiramente, o “Contexto histórico geral da educação”, considerando o contexto externo ao país e as influências das grandes revoluções no processo de transformações sociais que implicaram nas mudanças educacionais no Brasil.

Em segundo momento, também apresento o “Contexto histórico da educação e alfabetização de jovens e adultos”, fazendo um resgate dos acontecimentos históricos que repercutiram nos espaços sociais, políticos, econômico, na educação nacional e que influenciaram a Educação e a alfabetização de jovens e adultos.

O terceiro momento e último busco apresentar o “Contexto histórico da aprendizagem/alfabetização de jovens e adultos com as experiências dos movimentos de educação e cultura popular”, considerando os acontecimentos significativos na educação de jovens e adultos, desde a década de 60, que colaboraram para mudanças no contexto e nas práticas de ensino e da aprendizagem da alfabetização de jovens e adultos, tendo em vista, o recorte investigativo da minha pesquisa.

2.1 Contexto histórico geral da educação

Segundo o contexto histórico internacional das Revoluções, a Revolução Francesa (séc. XVIII) surge com muitas reivindicações da população, como a luta a favor da extinção de impostos, a liberdade de circulação interna, a queda do absolutismo, a igualdade de direitos e deveres expressados também nos “Cadernos de Queixas”.

Nesse último ponto estão presentes as reivindicações sobre as questões educacionais, como: o aumento do número de escolas; maior controle sobre a competência do professor; fixação de programas educativos mínimos e comuns; admissão de crianças e jovens de qualquer origem social nas escolas. Com essas reivindicações, as discussões foram levadas às Assembleias e também para diversas outras formas de discussão que desencadearam lutas travadas por toda uma classe

a (burguesa), culminando historicamente na origem da educação pública e na democratização desta.

No século XIX, a democratização da educação não ocorre apenas na França. Na Inglaterra também, principalmente por questões de desenvolvimento econômico, a divisão entre pobres e ricos já era antiga, mas a chegada das máquinas e do sistema fabril acentuou ainda mais essa linha divisória. Para seus donos representava que a produção não poderia parar, para os trabalhadores significavam 16 horas de trabalho diário dentro da cruel disciplina da produção fabril.

As fábricas atingiam também a educação, as quais exigiam a formulação de um método de ensino, pois era necessário “educar” as mentalidades para o novo modo de produção. A contribuição que a escola poderia dar era transformar-se, também ela, em uma fábrica de conhecimentos e aprendizagem.

No século XIX, quando a industrialização é generalizada, a institucionalização da educação torna-se igualmente exigência na França para o desenvolvimento das forças produtivas e, desse modo, as instituições e as associações burguesas a concebem.

A educação também foi exigência política na França que levou a burguesia francesa a entender que os camponeses, agora proletários, precisavam ser alfabetizados, pois queriam a República e se esta classe social continuasse analfabeta, isto poderia ter efeito contrário no futuro, pois da República emanava a ciência para o progresso. É nesse contexto que serão proclamadas as palavras de “fraternidade” e de ordem da Revolução Francesa, “Liberdade e Igualdade”.

Entretanto, a missão era árdua e o resultado foi pequeno na expectativa de ampliar as oportunidades “educacionais” no processo de trabalho. Era necessária uma escola mais dinâmica, onde de fato pudesse se processar o ensino e a aprendizagem do aluno.

Durante este período de Revoluções e mudanças culturais e científicas, o modelo escolar que se formava, também, se movimenta em favor de contribuições epistemológicas trazidas pela biologia e psicologia para o desenvolvimento da criança, seus estágios de maturação, organização da capacidade de aprender e o respeito às diferenças individuais. Nesse sentido, a escola científiciza-se e a criança torna-se o centro das atenções.

As ideias de liberdade, individualidade e atividades compõem o tripé da nova escola. A escola vai formar a individualidade humana reconhecendo-a, em ambiente

de liberdade por meio de atividades. A liberdade se confunde com a democracia: ensinando a liberdade e a convivência democrática, acreditava-se preparar a criança para o repúdio a qualquer forma de tirania ou ditadura.

A escola nova, na versão francesa, quis abarcar todas as funções da sociedade. Como exemplo de pensadores, educadores e cientistas que foram utilizados para reforçar esses ideais e os diversos métodos que veicularam essas e outras ideias, como as de liberdade, criatividade, a iniciativa, a experiência, a vida, estão: Método Montessori, Plano Dalton, Método Decroly, Método de Projetos, dentre outros. Entretanto, a mesma escola que prega e fascina com seu discurso inovador de liberdade, aprisiona o educando entre o saber institucionalizado e o culturalmente construído. Pois, como expressa Gadotti:

Finalmente, o plano geral de organização da escola (as relações dos alunos uns com os outros e com os professores) faz da escola uma instituição radicalmente diferente das outras instituições sociais. Imaginemos a sala de aula comum, seus horários, esquemas de classificação, de exames e promoção, de regras, de ordem e disciplina e, creio, logo veremos o que desejo exprimir com o “plano de organização”. Se contrastarmos a cena da escola com o que se passa na família, por exemplo, perceberemos o que procurei significar ao dizer que a escola fez-se uma espécie de instituição radicalmente diferente de qualquer outra forma de organização social (GADOTTI, 1999, p. 149).

Além disso, o tripé que compõe a nova escola idealizadora do novo modelo de educação escolar, além de pôr a criança no centro do processo ensino – aprendizagem permaneceu mantendo-se sob uma das fragilidades da escola tradicional: ocupando-se da criança, despreocupou-se com a educação do jovem e do adulto não alfabetizado e não escolarizado.

De modo semelhante, ou talvez com maior evidência, o positivismo no Brasil, em meados de 1870, também não nos revela nenhum projeto ou plano de ação que mencione mudanças favoráveis a esta área da educação, muito embora neste período a quantidade de adultos analfabetos fosse muito elevada.

A influência do positivismo comtiano no Brasil tem suas origens na primeira metade do século XIX, tornando-se objeto de simpatia de parcela significativa da classe dominante brasileira, principalmente a elite militar, tendo como um dos representantes, Ribeiro Júnior, em 1964. Desde 1837, as manifestações dessa relação de amor e ódio caracterizarão a problemática do positivismo no contexto do

pensamento político brasileiro, e, por conseguinte, do modelo de estado e de políticas públicas decorrentes. Tanto as interpretações da historiografia como os debates filosóficos, políticos ou religiosos dos adeptos ou seus críticos ficaram muito marcados pela hegemonia da ortodoxia religiosa do Apostolado Positivista do Rio de Janeiro, sob a direção de Miguel Lemos. A visão mais abrangente da presença positivista no Brasil apareceu com a história do militarismo que culminou com o golpe de 1964.

O processo de maior consistência do positivismo brasileiro ocorreu durante a “segunda onda interpretativa”, entre a década de 1920 e 1950, num período em que, apesar da presença declinante do positivismo, o tom generalizado é de rejeição crítica. As análises de historiadores e ensaístas, reconhecidos pelos meios acadêmicos, tendem a restringir a importância do movimento, buscando desqualificar sua influência, muito tributária ainda da versão construída por M. Lemos de um positivismo doutrinário. Entretanto, o mais consistente foi Cruz Costa, que estabelece a transição de um positivismo doutrinário para as interpretações de um positivismo funcional, ou seja, de caráter prático, no período seguinte. Assim, o positivismo como produto de importação, que revela traços de sua adequação às condições da formação brasileira, também funcionou como ideia necessária para as bases ideológicas de uma nova burguesia em emergência – a militar (TRINDADE, 2007).

Nesse sentido, o positivismo brasileiro, em primeira instância, tendo papel ideológico mais importante que na própria França – seu país de origem - tornou-se instrumento de luta política, e deu volume ao pensamento militar brasileiro, só modificado nos anos 60 com a doutrina de segurança militar aprendida dos estadunidenses. Aqui se configurou como política nacional, formando o pensamento militar brasileiro, por meio da ESG (Escola Superior de Guerra), de modo que essa doutrina se tornou profundamente arreada a qualquer mudança em múltiplas esferas da sociedade. Porém não teve grande repercussão na educação.

Quanto ao sistema educacional brasileiro, não havia uma organização de uma aparelhagem cultural no país para tomada de medidas e enfrentamentos dos problemas na sociedade, numa época em que, nas sociedades dominantes, as intervenções sobre os problemas públicos eram realizadas cientificamente. No Brasil, essas questões permanecem sob o poder dos governos (TRINDADE, 2007).

Nesse contexto educacional brasileiro, na década de 1920, nossas reformas fixavam-se ao nível das intencionalidades e proclamações, guardando estreitas relações com os quadros políticos e econômicos da velha república oligárquica. Era

necessário ajustar o sistema educacional brasileiro às mudanças, porque para a sociedade era preciso redefinir novos caminhos e novos fins (AZEVEDO, 1932). Para os escolanovistas brasileiros, era urgente a construção, ou a tomada de uma consciência de que a escola tinha sua tarefa social e nacional na educação.

Nesse sentido, a educação deveria estar fundamentada em alguns princípios básicos, como princípios científicos, métodos ativos para a formação que evitasse o empirismo e também o intelectualismo, mas que, junto a isto, tivesse como resultado a formação de consciência democrática, já que sem democracia não há ciência e sem ciência não há democracia (AZEVEDO, 1932).

2.2 Contexto histórico da educação e alfabetização de jovens e adultos no Brasil

Tendo em vista, o contexto histórico da educação no Brasil, percebo a importância dos fatos históricos externos e internos que influenciaram a nossa história. Nesse sentido, com base nas pesquisas de Rios (1998), Vieira (2006) e Freire (1979; 1991), dentre outros autores, busco resgatar acontecimentos históricos que repercutiram nos espaços sociais, políticos e educacionais, os quais influenciaram na Educação e na alfabetização de jovens e adultos do país, tendo em vista, o recorte da minha pesquisa.

Nesse sentido, Rios (1998) apresenta em sua pesquisa “Consciência Linguística crítica na interação em sala de aula de jovens e adultos alfabetizando”, uma “Síntese da educação regular e da educação de jovens e adultos no Brasil”, abordando desde o período do final da Primeira República até o início da década de 1990, apontando os ideais orientadores da educação nesse período e seus efeitos sobre as políticas públicas promovidas pelo Estado para Educação.

De modo semelhante, Vieira (2006) enfatiza os “Contextos, histórias e experiências: trajetórias de educadores de jovens e adultos nos anos de 1960”, problematizando o processo histórico da Educação de Jovens e Adultos, e como se configurou essa modalidade do ensino no processo educativo brasileiro e em especial, a formação do profissional da educação de Jovens e Adultos. Quanto a Paulo Freire, sua importância, ocupa um lugar que, para além de interventor, educador, é também, personagem central na construção histórica de uma consciência crítica e politizada sobre a educação e sociedade brasileira. Contexto melhor abordado no percurso cronológico desta seção textual.

Desse modo, conforme o contexto histórico nacional, em meados de 1920, o Brasil encontra-se em processo de Industrialização, urbanização e crescente desigualdade econômica, além do considerável número de analfabetos oriundos, ainda, da escravidão e dos imigrantes que chegavam nas cidades em busca de trabalho, em especial em São Paulo.

Em meio a esse, contexto, e, instigado pelas reivindicações do movimento educacional de ampliar as oportunidades e renovar os métodos de ensino pela chamada “Escola Nova”, Sampaio Dória assume a direção da Secretaria de Educação pública de São Paulo e promove uma reforma de “Ensino Mínimo para Todos”, afirmando a educação do povo como princípio democrático fundamental, fazendo uma opção quantitativa, ou de expansão com o objetivo de fornecer instrução primária a toda população, isto é, ensino primário básico com programas condensados para o sistema de ensino público (LOPES, 1986).

De acordo com Lopes (1986), a Reforma de Sampaio Dória promoveu a avaliação dos problemas educacionais por meio de questionários para medir o processo educacional, introduzindo uma nova forma de psicologizar a educação, reduzindo o tempo da escola primária de quatro anos (7 à 12 anos de idade) para dois anos (9 à 10 anos de idade), além da introdução de novas técnicas e novos métodos de ensino, como o “método analítico da lição de coisas”. Essas mudanças representaram o momento da primeira versão do tecnicismo no campo pedagógico que influenciará na formação de futuros profissionais. Com isto, setores escolanovistas deflagram ataques contra a reforma Sampaio Dória, criticando-a como simplista, tecnicista, ou não formativa.

Além disso, de acordo com o contexto histórico internacional, segundo Rios (1998, p. 11), “a eclosão da 1ª Guerra mundial gera um forte sentimento nacionalista, que resgata os ideais republicanos e democráticos de universalização do ensino elementar e de aplicação de oportunidades educacionais para o povo”. Nesse sentido, as influências do contexto externo, associadas as pressões do movimento nacionalista leva o país a tomar medidas que priorizasse o ensino básico. Assim, ocorreu em 1921, durante o governo de Epitácio Pessoa a Conferência Internacional do Ensino Primário, com a finalidade de expansão do ensino elementar, para a “desanalfabetização” do país, tendo como órgão interventor a União que deveria nacionalizar e legitimar o ensino como obrigatório e homogêneo.

Ainda segundo o autor, dois fatores, principais, contribuíram para a passagem da visão de educação articulada à luta política para a visão técnica:

1) a emergência dos profissionais de educação, que combatem o “entusiasmo pela educação” dos anos 1910 e fundam, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE), instaurando-se, pela ação dos profissionais de educação, o “otimismo pedagógico”, que preconizava a eficaz preparação da pessoa para as tarefas sociais; 2) o avanço dos estudos de psicologia no início do século, que trouxe consequências para a pedagogia, por meio das ideias da Escola Nova (p. 13).

Nesse sentido, no final da década de 1920 e início de 1930, surge no Brasil um grupo de educadores reformistas que inspirados nas ideias, no pragmatismo filosófico e liberal de J. Dewey pregam esse novo modelo de escola, a “Escola Nova”. Pois, como afirma Souza e Martineli “o pensamento de John Dewey está presente nos ideais de reforma educacional no Brasil na década de 1930. Na compreensão de Francisco Campos e Anísio Teixeira está a proposta deweyana de organizar a escola de acordo com a sociedade, e, em sintonia com ela. Nas palavras de Dewey, a escola organizada como “sociedade em miniatura” (DEWEY, 1959, apud SOUZA & MARTINELLI, 2009, p. 164).

Segundo os autores citados acima, a influência de Dewey sobre os educadores brasileiros é notada principalmente com a promoção da relação entre os programas escolares e “as atividades primárias da criança”, ou seja, a tentativa de sintonizar o currículo com o desenvolvimento psicológico e cognitivo da criança. O currículo escolar se volta para o “desenvolvimento de hábitos de ações autônomas” e “hábitos de vida conjunta”, o que corresponde ao ideal democrático de Dewey. Além disso, as escolas deveriam ter espaços amplos, abertos e arejados, instalações adequadas para práticas próprias e específicas da educação: oficinas, laboratórios e ginásios esportivos (idem).

Nesse período, várias escolas com o mesmo ideal filosófico, surgem no Brasil: os colégios vocacionais, as escolas ativas, as escolas experimentais, os colégios de aplicação, as escolas piloto, as escolas comunitárias, os lares-escolas, as escolas do trabalho, as escolas não diretivas e outras. Essas escolas passaram a utilizar métodos ‘inovadores’, como o rádio, a televisão, as máquinas de ensinar, a utilização de imagens por vídeo cassete e outros instrumentos que a escola tradicional não usufruía. Entretanto, isto provocou nos profissionais da educação, de certa forma, a

não utilização adequada dos instrumentos, em virtude do não domínio do uso dessas ferramentas e técnicas (GADOTTI, 1999).

Segundo Xavier (2004), a partir de 1930, quando os debates começaram a ocorrer entre as escolas confessionais/particulares (conservadores) e os Pioneiros da Educação Nova (renovadores), começa uma nova configuração no campo da educação no Brasil. Esta converte-se em questão técnica e passam a predominar metodologias, métodos, medidas, classificações, dentre outras estratégias, porém, tudo isso marcado pelos ideais do liberalismo, momento político vivido no Brasil no final da década de 30.

Nesse sentido, o movimento dos escolanovistas recupera seu ideário pedagógico liberal, que defendeu a democratização da escola laica, pública, gratuita e de regime integral, mas também de uma escola transformada à luz deste novo conceito de educação. Desse modo, a escola deveria ser acessível a todos os cidadãos, comum e única. Única, no sentido de uma escola para todas as classes sociais, mas não uniforme; as diferenças das aptidões dos alunos ou as necessidades da especialização determinarão o limite da “unidade de ensino” para ramificações posteriores.

O movimento escola novista ganha força e o Estado torna obrigatório o ensino, bem como a gratuidade da escola, a laicidade que garante a autonomia escolar. Com esses ideais, as mulheres também passariam a fazer parte das mudanças educacionais.

Com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, o Brasil viveu grandes mudanças e transformações, pois, com a redação de Fernando de Azevedo, a influência de Anísio Teixeira e outros idealistas próximos, o Manifesto expõe o delineamento do planejamento do sistema educacional com um esboço do plano de reconstrução educacional para a nação, tendo em vista “romper com a estrutura tradicional marcada pelo divórcio entre ensino primário e profissional, de um lado, e o ensino secundário e superior, de outro, formando dois sistemas estanques que concorrem para a estratificação social” (SAVIANI, 2008, p. 247).

Também nesse contexto, evidenciava-se o momento político que viviam, levando os “pioneiros da educação nova” a revelar ou assumirem suas ideias e posturas políticas perante o cenário nacional (XAVIER, 2004).

Segundo Saviani (2008) dois aspectos marcou o texto “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. O primeiro, como documento doutrinário; e o segundo

como documento de política educacional. Como documento doutrinário, explicita as bases, princípios e procedimentos da Escola Nova, opondo-se a escola tradicional. Como documento político educacional, defende em especial a escola pública, com a proposta ampla de contemplar desde a educação infantil até a formação universitária. O Manifesto obteve apoio do então presidente da República, Getúlio Vargas, que declarou:

Nunca, no Brasil, a educação nacional foi encarada de frente, sistematizada, erigida, como deve ser, em legítimo caso de salvação nacional (...) e que era preciso encontrar recursos para esse fim na cooperação dos poderes públicos federais, estaduais e municipais restando apenas atribuir à União o direito de organizar e superintender, fiscalizando, todos os serviços da educação nacional (RIOS, 1998, p. 15).

Entretanto, o impacto gerado pelo “Manifesto” e pelas medidas governamentais tomadas, anunciou uma rachadura no interior do movimento entre os mais e os menos tradicionais ou os mais e os menos “inovadores”, ou seja, gerou mudanças que levou ao rompimento entre o grupo dos renovados e o grupo católico que decidiu retirar-se da Associação Brasileira de Educação (ABE). Esta situação formalizou-se “na reunião do Conselho Diretor de 12 de dezembro de 1932. (...). Na presidência das conferências nacionais de educação, o líder católico Fernando Magalhães foi substituído pelo líder escolanovista Lourenço Filho” (SAVIANI, 2008, p. 256).

Mas, mesmo assim a luta dos Católicos permaneceu principalmente movida pela argumentação de que era necessário combater o ensino laico em defesa dos princípios da educação cristã. Assim, o período que se inscreve entre 1932 e 1947 foi marcado pelo “equilíbrio tenso” entre os grupos hegemônicos: os católicos com a pedagogia tradicional e o grupo da pedagogia nova. Nesse período, foi promulgada a Constituição de 1934.

A Constituição de 1934 estabeleceu a criação de um “Plano Nacional de Educação”, para coordenar e supervisionar as atividades de ensino em todos os níveis. São estabelecidas quotas fixas para a Federação, os Estados e Municípios, visando ao financiamento da rede oficial de ensino, além de se fixar as competências entre os níveis administrativos e seus respectivos níveis de ensino” (BEISIEGEL, 1974, p. 78, apud RIOS, 1998, p. 15). Também, o Plano Nacional de Educação “explicitava pela primeira vez a educação de adultos como dever do Estado, incluindo

em suas normas a oferta de ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória, extensiva aos adultos” (VIEIRA, 2006, p. 103). Além disso, segundo autora:

O impulso centralizador do Governo Vargas permitiu a criação de uma estrutura institucional e sua progressiva complexificação em órgãos técnicos e administrativos, dando respostas aos problemas educacionais do período. Até o lançamento da primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, em 1947, foram realizadas diversas iniciativas que possibilitaram a educação de adultos se configurar como uma política pública do Estado brasileiro (idem).

Nesse sentido, o processo de “Configuração das políticas de educação de adultos no Brasil”, ocorre a partir das décadas de 1940 e 1950. No contexto externo, em 1949, realizou-se a primeira Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA), em Elsinore na Dinamarca, a qual “foi marcada pelo espírito de reconstrução do pós-guerra” (VIEIRA, 2006, p. 102), pois, “os problemas enfrentados pelos educadores de adultos eram vistos como da degradação da trama material, espiritual e moral da vida civilizada” (Idem).

Segundo a autora, essa conferência significou que a educação de adultos deveria ser concebida como uma espécie de educação moral. Além disso, era necessária à construção de uma educação continuada paralela, ou seja, fora da escola, que colaborasse para o respeito aos direitos humanos e contribuísse para a construção duradoura da paz (GADOTTI, 2000, apud, VIERA, 2006). Diante desse contexto, Rios (1998), com base em Paiva (1987) enfatiza que:

Nesse período, a difusão do ensino elementar já não representa a ampliação das bases eleitorais, nem tão pouco instrumento de propaganda ideológica, mas sim “um ideal educativo com valor intrínseco. É a educação dos adultos, entretanto, que passa a ser fortemente percebida como instrumento para a consecução de objetivos políticos-ideológicos. Já não bastam os tradicionais sistemas de ensino supletivo e os recursos do FNEP destinados a uma campanha de educação de adolescentes e adultos possibilitam uma atuação maciça sobre a população analfabeta e esta atuação se vincula diretamente à vida política e aos ideais de democracia liberal no imediato pós-guerra” (PAIVA, 1987, p. 143, apud RIOS, 1998, p. 18-19).

Vieira (2006) reafirma que no período das décadas de 1940 e 1950 foram realizadas várias iniciativas, incluindo o lançamento da primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, em 1947, a qual colaborou para que a “educação de adultos se configurasse como uma política pública do Estado Brasileiro”

(p. 103). Também, segundo Rios (1998) e Vieira (2006), além da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), surge em seguida a Campanha Nacional de Educação Rural, em função das exigências da qualificação da força de trabalho para atender as necessidades da industrialização. Com isto, foi possível um resultado positivo que “contribuiu para a criação dos serviços estaduais de educação de adultos em diversas unidades da Federação”.

Em 1956 é criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) e em 1958, em função do fracasso da Campanha anterior foi convocado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos.

Neste Congresso, várias tendências estão presentes, desde as ideias remanescentes que vinculavam o funcionamento da democracia à expansão quantitativa do ensino elementar, até as propostas pedagógicas de Paulo Freire, orientadas pelas teorias do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e pelo pensamento filosófico cristão europeu mais recente (RIOS, 1998, p. 21-22, com base em PAIVA, 1987).

Vieira (2006) afirma que, as décadas de 1940 e 1950, mesmo com toda movimentação das campanhas da educação de adultos, as quais “deram lugar a instauração de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas consequências psicossociais; (...), não chegaram a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos” (p. 104). Isto veio ocorrer, apenas na década de 1960, por meio de diversas experiências de educação voltada às camadas populares.

Em síntese, tais movimentos preconizavam a necessidade de se promover uma educação de adultos crítica, voltada para a transformação social e não somente para a integração da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas. O paradigma pedagógico que então se produzia apregoava o diálogo como princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, do seu papel como sujeitos de aprendizagem, produtores de cultura e agentes da transformação social (VIEIRA, 2006, p. 104).

Além das mudanças no campo da educação, apontadas, no plano econômico também houve diversas mudanças. Com a política do nacional desenvolvimentismo de Juscelino Kubitschek “Cinquenta anos em cinco”, a expansão da produção industrial entre 1956-1961, com o Programa de metas para o crescimento da indústria

de base, em especial a indústria automobilística e eletrônica (multinacionais), possibilitou o desenvolvimento de uma sociedade de consumo e maior participação da mulher no mercado de trabalho. Além disso, o desenvolvimento industrial gerou um otimismo no povo brasileiro, produzindo confiança para o desenvolvimento futuro, representada pela construção de Brasília a capital do país.

Entretanto, paralelo ao desenvolvimento econômico interno, a base de uma economia internacionalizava-se, determinada por outros movimentos, em especial, durante os governos de Jânio Quadros e João Goulart, ocasionando o aumento da inflação, em função da diminuição da taxa de investimentos na economia interna, insuficiência no processo de substituição de importações, a queda do desenvolvimento industrial configura a base crítica da crise. “A evolução dessa crise ocasionou a transferência de tensões para o âmbito político, diante do qual o regime se mostrava impotente para apresentar uma solução satisfatória aos interesses em questão” (VIEIRA, 2006, p. 107).

Segundo Freitag (1978, p. 48, apud RIOS, 1998, p. 19), durante o período de 1945 a 1964, a situação política do Brasil caracteriza-se por uma polarização entre o “Estado populista-desenvolvimentista”, representante de “uma aliança mais ou menos instável entre um empresariado nacional”, e setores populares. Nesse período, ao ser introduzido o capital estrangeiro no país, tal polarização sofre um remanejamento, pois, até certo ponto, de um lado, os setores populares eram representados pelo Estado e por alguns intelectuais da classe média, de outro, compreendia grande parcela da classe média, da chamada burguesia nacional, do capital estrangeiro e das antigas oligarquias (idem).

2.3 Contexto histórico da aprendizagem/alfabetização de jovens e adultos e as experiências dos movimentos de educação e cultura popular

No campo educacional, “a política educacional que caracteriza esse período reflete muito bem a ambivalência dos grupos no poder. Essa política se reduz praticamente à luta em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e à Campanha da Escola Pública” (FREITAG, 1978, p.49, apud RIOS, 1998, p. 19). Nesse sentido, dois projetos-de-lei representam os dois grupos desse conflito. O primeiro, de 1948, surge do movimento renovador e escolanovista, que propõe a extensão da rede escolar gratuita para o nível secundário e a criação da equivalência dos cursos de

nível médio. Esse projeto é representado por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Paschoal Lemme e é encaminhado à Câmara por Clemente Mariani, Ministro da Educação (RIOS, 1998).

O segundo projeto-de-lei foi apresentado à Câmara pelo Deputado Carlos Lacerda, em 1959, chamado de “substitutivo Lacerda”. Este projeto intencionava uma redução do controle do Estado sobre o ensino, propondo a preponderância das instituições privadas, cabendo ao Estado sua complementação. Assim, a Lei 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada em 1961, juntando ambos os projetos-de-lei, estabelecendo o direito, “tanto do setor público como do setor privado, de ministrar o ensino em todos os níveis (Art. 2), omite a gratuidade do ensino fixada na Constituição de 1946 e propõe a subversão pelo Estado de escolhas particulares, em casos específicos (Art.95, 1, c)” (RIOS, 1998, p. 20).

Segundo Vieira (2006), diante desse contexto conflituoso, com a tomada de consciência do nacional-desenvolvimentismo, o Brasil experiencia vários movimentos, como os de esquerda, os protestos advindos da zona rural sobre o sistema agrário precário, além dos movimentos das ligas camponesas com as invasões de terra reacendem a questão da reforma agrária, o que aterrorizou os setores ameaçados por tais mudanças. Nesse sentido:

A legislação autorizando a criação de sindicatos rurais, em 1963, constituiu um grande incentivo para os movimentos do campo, coincidindo com invasões espontâneas ocorridas em Minas Gerais, Rio de Janeiro e Nordeste. No outro extremo, agentes da mobilização contra Goulart também atuavam tanto na área civil como militar. Diversos grupos de opinião centrista ou da direita viam com apreensão o problema da inflação, a resistência de Goulart em praticar um rígido programa, de estabilização, a mobilização das massas urbanas e rurais, etc. (SKIDMORE, 1976, apud VIEIRA, 2006, p. 109).

Desse modo, segundo autora citada acima, o “Início dos anos 1960: período áureo na educação de jovens e adultos” representou intensa agitação política e ideológica, mas também colaborou para a construção de um pensamento sobre a questão em política da educação de Jovens e Adultos. Esse contexto manifestava-se pelas organizações políticas, grupos estudantis, associações religiosas, que consideravam a educação como uma prática social a qual poderia alcançar os propósitos dos projetos criados pelas manifestações dos diversos grupos e associações.

Diante desse contexto conflituoso e de mudanças sociais, acontece em Montreal, no Canadá, em 1960 a segunda Conferência Internacional sobre a educação de adultos – CONFINTEA -, abordando o tema “a educação de adultos num mundo em transformação”, significando que a educação de adultos, ao mesmo tempo, que transcendia a educação geral e a educação profissional, englobava todo o esforço organizado de educação. Essa CONFINTEIA marca uma nova fase na história da educação atual, pois, “a educação dos adultos deverá, portanto, ser reconhecida, por todos os povos, como um elemento normal, e por todos os governos como um elemento necessário do sistema e ensino de todos os países” (LOWE, 1984, apud VIEIRA, 2006, p. 109-110).

Entretanto, esse encaminhamento não se consolidou como previsto. Além disso, as políticas educativas não beneficiaram a contento às populações excluídas dos sistemas de ensino, de modo que, para o adulto, a educação formal, não os favoreceram.

Por volta dos anos de 1950, houve no Brasil muitas experiências de educação e cultura popular que trouxeram novos horizontes para a reflexão pedagógica, pois em 1958 ocorreu o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro com a participação ativa de Paulo Freire, não apenas de modo pedagógico, mas também com envolvimento político e social que incluíam a ação educativa. Nesse sentido, o desenvolvimento de atividades direcionadas a educação de Jovens e adultos ganham importância e espaço com o apoio das camadas populares. Para tanto, a base da constituição da educação de adultos foi articulada no nacional-desenvolvimentismo, no partido comunista e no pensamento conservador cristão.

Segundo Vieira (2006), o que tornava este movimento totalmente “diferente dos demais era o compromisso político, explícito, assumido com os grupos oprimidos da sociedade e sua orientação direcionada à transformação das estruturas sociais” (p. 111). As experiências que se destacam:

Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; os Centros Populares de Cultura, da UNE; o Movimento de Cultura Popular, da Prefeitura de Recife; A Campanha de Educação Popular, da Paraíba (CEPLAR), a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Prefeitura de Natal, etc. destaca-se nesse período a experiência de alfabetização de Paulo Freire, inicialmente desenvolvida no MPC de Recife e sistematizada no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (Ibdem).

Esta iniciativa mobiliza os populistas de cultura e educação por todo o Brasil. Acontece então o I Encontro de Alfabetização e Cultura Popular, realizado no Recife em 1963, onde mais da metade dos representantes do movimento trabalhavam com a alfabetização de adultos. Isto apresentava uma ameaça ao conservadorismo e possibilidade de mudança efetiva. Os programas de alfabetização de adultos, de modo singular na história brasileira, poderiam responsabilizar-se por mudanças sociais e políticas, pois, um dos objetivos principais eram a alfabetização e o processo de conscientização política pelo “Sistema Paulo Freire” (SCOCUGLIA, 2000).

Também “o sucesso da experiência de angicos (RN) levou alguns grupos a se interessarem na aplicação do sistema Paulo Freire, expandindo essa experiência para fora do Nordeste o que culminou na elaboração do Plano Nacional de Alfabetização, sob a coordenação de Paulo Freire, durante o ano de 1963” (p. 111), ano também que ocorreu a experiência de Osasco em São Paulo (VIEIRA, 2006).

Em consonância com as apresentações das experiências de educação e cultura popular no Brasil, citados por Vieira (2006), Fávero (2005; www.dhnet.org.br/2015), também, compreende ser interessante registrá-las seguindo a cronologia de alguns movimentos mais expressivos na década de 1960. Desse modo, faz a seguinte exposição:

Maio 1960 MCP - Movimento de Cultura Popular, criado inicialmente no Recife, depois estendido a várias outras cidades do interior de Pernambuco, quando Miguel Arraes era respectivamente prefeito da Capital depois governador do Estado.

Fev. 1961 Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, criada em Natal, na gestão de Djalma Maranhão na Prefeitura Municipal e Moacyr de Góes na Secretaria de Educação.

Mar. 1961 MEB - Movimento de Educação de Base, criado pela CNBB -Conferência Nacional de Bispos do Brasil, com apoio da Presidência da República.

Mar. 1961 CPC - Centro Popular de Cultura, criado por Carlos Estevam Martins, Oduvaldo Viana Filho e Leon Hirzman, na UNE - União Nacional dos Estudantes e difundido por todo o Brasil pela UNE-Volante, em 1962 e 1963.

Jan. 1962 Primeira experiência de alfabetização e conscientização de adultos, feita por Paulo Freire no MPC (Centro Dona Olegarina); logo depois, no início de sua sistematização no Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife.

Jan. 1962 CEPLAR - Campanha de Educação Popular da Paraíba, criada por profissionais recém-formados, oriundos da JUC – Juventude Universitária Católica, e por estudantes universitários.

Set. 1962 Campanha de Alfabetização da UNE, a partir de experiência iniciada no então Estado da Guanabara, em out. 1961; depois do Movimento Popular de alfabetização.

Jan. 1963 Experiência de Alfabetização de Adultos pelo Sistema Paulo Freire, em Angicos, no Rio Grande do Norte.

Jul. 1963 Experiência de Brasília, ponto de partida para a adoção do Sistema Paulo Freire em vários Estados, no bojo das ações de Alfabetização e Cultura Popular patrocinada pelo Ministério de Educação e Cultura.

Jan. 1964: Criação do Plano Nacional de Alfabetização, com implantação iniciada na Baixada Fluminense, pertencente ao Estado do Rio de Janeiro.

Com o mesmo propósito de Fávero, Gadotti (1996) põe em relevo o último movimento citado acima, considerando que, com o Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, ocorre a instituição do Programa Nacional de Alfabetização, o qual consagra o “Sistema Paulo Freire” para alfabetização, porém em tempo rápido”. A instituição do PNE fez grande diferença em relação aos movimentos anteriores da década de 1950, uma vez que, é assumido o compromisso explícito em favor das classes populares, urbanas e rurais, além da ação orientada para uma política renovadora.

Segundo Gadotti (1996), o Programa Nacional de Alfabetização previa a “cooperação e os serviços” de “agremiações estudantis e profissionais, associações esportivas, sociedades de bairro e municipalista, entidades religiosas, organizações governamentais, civis e militares, associações patronais, empresas privadas, órgãos de difusão, o magistério e todos os setores mobilizáveis”. Desde seus primeiros escritos e sua práxis político-pedagógica, Paulo Freire preconizava a necessidade da participação popular na luta contra o analfabetismo.

O programa previa a criação de 60.870 círculos de cultura, cada um com a duração de três meses, em todas as unidades da federação, para alfabetizar, em 1964, 1.834.200 analfabetos na faixa de 15 a 45 anos. A sua implantação efetivou-se por meio de projetos-piloto na região Sul, Sudeste e Nordeste. O PNA representou um salto qualitativo em relação às campanhas de alfabetização anteriores (idem).

Além das experiências citadas, outra de grande relevância do movimento de educação e cultura popular para o processo de aprendizagem/alfabetização de jovens e adultos foi o Projeto Educacional de Guiné-Bissau, realizado por Paulo Freire (1978) na década de 1970. Nesse período, era membro do departamento de educação do conselho mundial de igrejas, com sede em Genebra, onde morava exilado.

Ao ser chamado para conduzir o projeto educacional da Guiné-Bissau, Freire assessorou vários países da África, recém libertados da colonização europeia, cooperando na implantação de seus sistemas de ensino pós-colônia. Sua primeira

visita à África foi em 1971. Ele foi para Zâmbia e Tanzânia onde teve contato com vários grupos engajados em movimentos de libertação.

Na obra “Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo” (1978), Paulo Freire nos relata suas emoções, identificações e angústias. Opta por não prescrever um receituário pedagógico; ao contrário, partilha o esforço comum de conhecer a realidade que busca transformar, na ajuda e conhecimento mútuos. Com esse propósito, Freire nos situa para a compreensão da aprendizagem/alfabetização de adultos, afirmando que:

Alfabetização de adultos, que numa perspectiva libertadora, enquanto um ato criador, jamais pode reduzir-se a um quefazer mecânico, no qual o chamado alfabetizador vai depositando sua palavra nos alfabetizados, como se seu corpo consciente fosse um depósito vazio a ser enchido por aquela palavra. Quefazer mecânico e memorizador, no qual os alfabetizados são levados a repetir, de olhos fechados, vezes inúmeras, sincronizadamente: la, le, li, lo, lu; ba, be, bi, bo, bu; ta, te, ti, to, tu, ladainha monótona que implica sobretudo numa falsa concepção do ato de conhecer.

Na perspectiva libertadora, que é a da Guiné-Bissau, que é a nossa, a alfabetização de adulto, pelo contrário, é a continuidade do esforço formidável que seu povo começou a fazer, há muito, irmanado com seus líderes, para conquista de SUA PALAVRA. Daí que, numa tal perspectiva, a alfabetização não possa escapar do seio mesmo do povo, de sua atividade produtiva, de sua cultura, para esclerosar-se na frieza sem alma de escolas burocratizadas, (...).

A alfabetização de adultos, como a entendemos, se faz uma dimensão da ação cultural libertadora, não podendo ser, por isso mesmo sequer pensada isoladamente, mas sempre em relação com outros aspectos da ação cultural, tomada em sua globalidade (FREIRE, 1978, p. 92).

Na contramão da pedagogia oficial, Paulo Freire (1978; 1979; 1991) entende o contexto vigente, integrando-o às condições do contexto humano, pois visa o discernimento para responder aos desafios e transcendê-los. Ou seja, busca lançar o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura. Mas, para isto, aponta a necessidade de uma atitude crítica permanente, pois somente assim o homem poderá exercer sua vocação ontológica de integrar-se, apreendendo e dialogando com temas e tarefas de sua época e cultura. Assim, pode anunciar o trânsito para uma nova época, para um tempo de mudança, com novas significações da cultural e da sociedade (SOUZA, 2002).

Paulo Freire anuncia o seu tempo de mudança. Ainda em contexto político de regime militar, em 1979, o governo de João Figueiredo decreta anistia aos exilados e

presos políticos. Assim, em 1980, Freire pode retornar do exílio em Genebra para ao Brasil. Além disso, conforme registros do Instituto Paulo Freire, em 28 de agosto de 1993, após 30 anos,

Paulo Freire e sua esposa Ana Maria Araújo Freire, acompanhados por dois fundadores do Instituto Paulo Freire (1991), Carlos Alberto Torres e Moacir Gadotti, visitam Angicos, reencontrando-se com antigos alunos e monitores, entre eles Marcos Guerra e o ex-analfabeto Antônio Ferreira que, na histórica visita de João Goulart a Angicos, discursou em nome dos colegas.

2002 – Analisando os “efeitos a longo prazo do método de alfabetização” da experiência de Angicos, Nilcéa Lemos Pelandré (2002), após entrevistar alunos que se alfabetizaram em 1963, passados 34 anos, evidenciou que os participantes aprenderam a escrever palavras isoladas e frases simples e curtas e alguns escreviam seguindo regras próprias. A aprendizagem mais significativa foi a elevação da sua autoestima e a consciência de não se sentirem mais excluídos do mundo letrado. Nesta tese de doutorado em linguística, a autora conclui que o segredo da eficácia de Angicos foi a “promoção humana, professores preparados e motivados e imersão intensiva”. Tempo curto, convívio intenso! (www.paulofreire.org).

Eis, portanto, um ideal de Paulo Freire: educar mulheres e homens, tendo colocado sua melhor atenção na das pessoas do povo. Formar crianças, jovens e adultos oferecendo a eles o que de melhor possa haver no trabalho do educador.

Pessoas que não estudem somente para conhecerem mais as coisas, mas que todos os dias estejam aprendendo para saberem mais sobre si mesmas, sobre a vida e o mundo. Mulheres e homens que se eduquem de fato e não sejam apenas “instruídos”, para partirem do que aprendem e sabem em direção a três patamares de transformações humanizadoras: a de suas vidas pessoais, a das relações entre eles e os outros, a do mundo social em que vivem e que constroem com o seu trabalho e a sua participação (BRANDÃO, 2005).

Nesse sentido, a aprendizagem do jovem e do adulto apresentada e concretizada com a experiência da alfabetização de Jovens e Adultos em Guiné-Bissau, e em especial, em Angicos, segundo relata Nicéia Lemos Pelandré (2002), processa-se por caminhos que seguem as próprias regras, opiniões e vontades do alfabetizando, mas em especial, que tem uma significação que se encontra na construção de uma consciência humanizadora.

De modo semelhante ao exposto na reflexão acima, Arroyo alerta para o processo atual de ensino e de aprendizagem do alfabetizando jovem e do adulto, em que é necessário considerar importante:

(...) nunca esquecer de estudar com extremo capricho o papel mediador da escola, dos coletivos pedagógico-docentes nos processos de aprendizagem. Talvez seja nossa mediação que é lenta, não contínua, nem sequenciada. Pode ser que nossa mediação docente e a mediação da escola enquanto espaço cultural e prática de intervenção não estejam dando conta das complexas capacidades de aprendizagem de todo aluno (ARROYO, 2004, p. 344).

Desse modo, para que esse processo mediacional ocorra de forma significativa no percurso do ensino e da aprendizagem do alfabetizando(a) jovem e do adulto, é necessário também considerar importante a compreensão de que:

Eles trazem consigo saberes, crenças e valores já constituídos, e é a partir do reconhecimento do valor de suas experiências de vida e de suas visões de mundo que cada aluno jovem ou adulto pode apropriar-se das aprendizagens escolares de modo crítico e original, na perspectiva de ampliar sua compreensão e seus meios de ação e interação no mundo (SOARES; PEDROSO, 2013, p. 252).

Nesse sentido, é de suma importância que alfabetizadores(as) busquem compreender seus alfabetizandos(as), busque conhecer suas histórias, suas culturas familiares, seus saberes, suas curiosidades, suas expectativas, suas hipóteses, suas vontades, seus desejos e necessidades de aprendizagem (SOARES; PEDROSO, 2013).

Nesse sentido, dando relevância as concepções dos autores contemplados anteriormente e nos demais citados ao longo do texto, a presente pesquisa buscou contribuir para a compreensão da constituição do sujeito de aprendizagem em processo de alfabetização na educação de jovens e adultos, tendo em vista, as bases históricas da experiência de vida de cada um e o processo social/coletivo do desenvolvimento e constituição humana dos sujeitos participantes desta investigação.

2.4 O contexto do analfabetismo no Brasil e na educação de Jovens e Adultos

Conforme Carnoy (2009), o Brasil é o maior país da América Latina, com 8,5 milhões de quilômetros quadrados de território e também tem a mais importante economia da região. Na última década, o país se tornou a maior democracia da América Latina e uma liderança em inovação social. Em termos de educação, o Brasil começou a expandir a educação básica pública e aumentou consideravelmente o

número de matrículas no nível superior, por meio de programas como bolsa escola e bolsa família. Assim, governos recentes começaram a melhorar os níveis de frequência à escola e a saúde de crianças em famílias de baixa renda.

Entretanto, com todo esse progresso, o Brasil ainda vive sob o peso de forte desigualdade entre 40% de brasileiros mais pobres e 20% de brasileiros mais ricos. Uma das principais barreiras ao desenvolvimento mais igualitário é a baixa qualidade da educação, obstáculo que o Brasil compartilha com a maioria dos países latino-americanos.

Com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP - (<http://www.ebc.com.br/2012/09/inep-queda-do-analfabetismo-entre-jovens-e-significativa-mais-velhos-ainda-sao-desafio>) foi divulgado em 2007 que o analfabetismo no Brasil (13,6%) reduziu em mais da metade nos últimos 30 anos. Entretanto, embora, tenha ocorrido essa redução do analfabetismo, o Brasil continua em desvantagem em relação aos outros países da América Latina, como por exemplo: Colômbia (8,4%), Chile (4,2%), Argentina (3,2%), dentre outros.

Ainda, segundo divulgação do INEP (<http://www.ebc.com.br/2012/09/inep-queda-do-analfabetismo-entre-jovens-e-significativa-mais-velhos-ainda-sao-desafio>), no ano de 2012 a média nacional de analfabetismo caiu de 9,7 para 8,76% e em 2013 para 8,3%. Mas, embora o panorama da Educação brasileira tenha melhorado, em geral, alguns grupos encontram-se ainda em situação vulnerável quando se trata do pleno direito de aprender.

Diante dessa realidade, a desigualdade socioeconômica dentro do contexto social urbano e rural é significativa. Conforme Costa (2009), para o INEP a população rural levará mais de 30 anos para atingir a taxa atual de escolaridade da população urbana. Pois segundo os indicadores, os índices de analfabetismo são mais acentuados nas regiões norte e nordeste que nas regiões sul e sudeste. Estas apresentam respectivamente 4,4% e 4,8%, enquanto que no Norte e Nordeste apresentam o maior índice: 10,0% e 17,4% (<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/09/indice-de-analfabetismo-para-de-cair-e-fica-em-87-diz-pnad.html>). Para Costa (2009), isso significa a necessidade de políticas públicas para cada região, segundo as necessidades das comunidades, em especial no nível da população mais idosa, pois as políticas públicas priorizam a população mais jovem.

Nessa perspectiva, para Costa (2009), outra situação crítica no país, é o número de brasileiros com 40 anos ou mais de idade que cresceu 4,2% até 2006, o de crianças e jovens entre 0 e 14 anos de idade caiu 0,7% no mesmo período, de acordo com a PNAD em 2007. Os brasileiros com 60 anos ou mais, que eram 7,9% em 1992, passaram a representar 10,6% da população total, o correspondente a 19.734,074 em 2007. O Nordeste foi a única região que não acompanhou essa queda da população jovem, com crescimento de 1,3% em comparação ao ano de 2006.

Entretanto, é importante verificar a Constituição, que afirma:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (BRASIL, 2012, p. 326).

I - Erradicação do analfabetismo;

II - Universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - Formação para o trabalho;

V - Promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Essas medidas para a erradicação do analfabetismo e para a melhoria da qualidade do ensino, também se confirmam com os objetivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394-96, conforme,

Artigo 87 – é instituída a década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º. A União, no prazo de um ano, a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

O plano Nacional de Educação destaca a preocupação com a escolaridade da população, sobretudo apontando metas específicas para a educação de jovens e adultos, tais como: “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (PNE, 2014, p.37; http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf).

Segundo Genro (2004), no Governo Lula (entre 2003 e 2004), iniciou-se uma mudança de concepção política sobre o direito de todos, na medida em que há reconhecimento quanto ao direito à educação como direito fundamental, que exige em certos momentos, atendimento especial para a população, estruturalmente fragilizada.

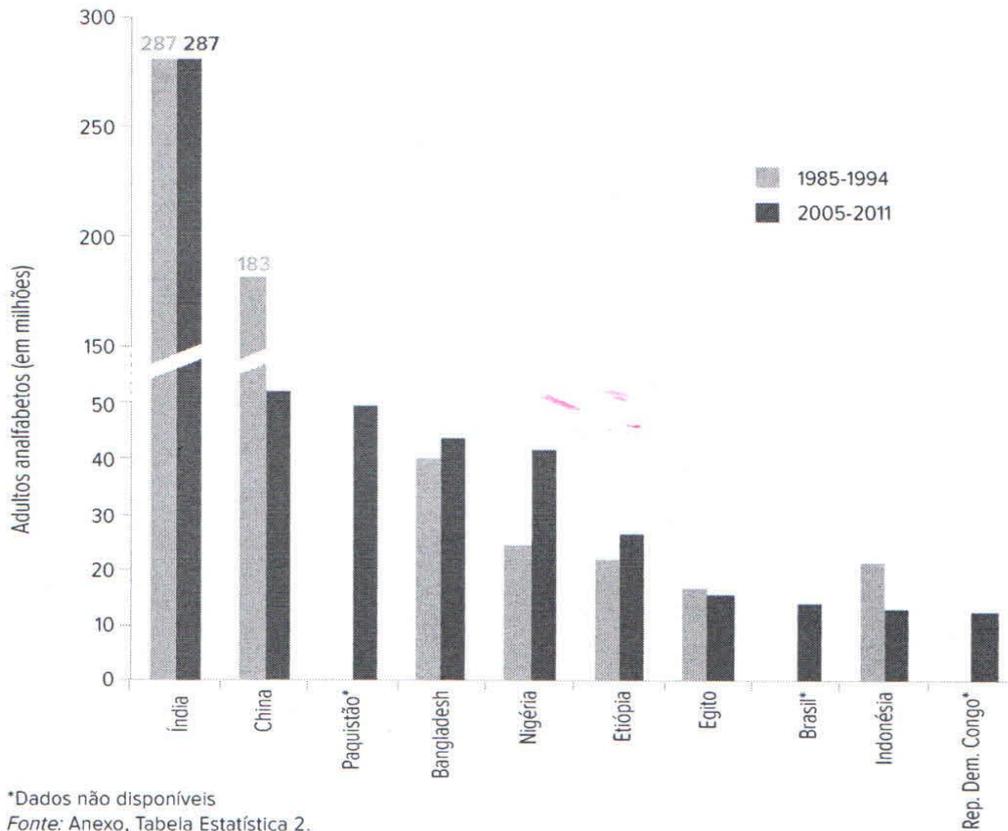
Entretanto, segundo Costa (2009), resultados do IBGE (Instituto de Geografia e Estatística), ao pesquisar a posição dos Estados brasileiros por taxa de analfabetismo e analfabetismo funcional em 2007, constatou que os analfabetos estão distribuídos em todas as unidades da Federação, equivalente a 383 mil no total.

Diante de um contexto global o Brasil encontra-se entre os dez países que respondem por 72% da população mundial de adultos analfabetos, conforme aponta o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, publicado e editado anualmente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Assim, o documento afirma:

O número de adultos analfabetos permanece no alto patamar de 774 milhões, com uma queda de 12% desde 1999, mas de somente 1% desde 2000. A projeção para 2015 é de que esse número caia apenas para 743 milhões. Dez países são responsáveis por quase três quartos do número de adultos analfabetos no mundo (Figura 5) [UNESCO, 2013/4, p. 10].

Conforme comprova a figura 5 da citação acima encontrada no Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos.

Figura 5: Dez países respondem por 72% da população mundial de adultos analfabetos
 Número de adultos analfabetos, 10 países com a maior população de adultos analfabetos, 1985 a 1994 e 2005 a 2011



Entretanto, para a UNESCO a importância sobre a questão da alfabetização de adultos não se encontra centrada nos dados e informações com base nas análises das estatísticas apresentadas, mas também sobre a enfática relevância que se deve ter com relação ao modo de aprendizagem do adulto, que se processa no cotidiano e ao longo da vida, conforme os *argumentos em prol da aprendizagem e educação de adultos* que se encontra no Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos:

Dois relatórios da UNESCO elaboram princípios fundamentais numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Tanto o Relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow* (FAURE et al., 1972), conhecido como Relatório Faure, quanto o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, *Learning: The Treasure Within* (DELORS et al., 1996) conhecido como Relatório Delors, apontam para a necessidade de uma cultura de aprendizagem aberta a todos e que engloba um continuum de aprendizagem que vai desde a educação formal e passa pela educação não formal e informal. Os relatórios alegam ainda que a aprendizagem não ocorre apenas ao longo da vida, mas “em todas as esferas da vida” de um adulto, seja em casa, no trabalho ou na comunidade (Quadro 1.5)² [UNESCO, 2010, p. 22].

Portanto, a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida leva em consideração a situação global da pessoa, ou seja, todas as experiências cotidianas que se articulam para o seu desenvolvimento numa relação circular entre a prática social e a individual. Em consonância com essa perspectiva, Lave e Wenger (1991) consideram que a aprendizagem não necessita de um contexto específico com instruções específicas, mas se processa como uma atividade que se desenvolve a partir da condição histórica e cultural da vida de cada sujeito. Nesse sentido, para compreensão da aprendizagem do adulto é necessário que seja vista a partir da construção de novos olhares (FREIRE, 1992).

²Quadro 1.5

“Educação ao longo da vida, de acordo com Faure e Delors.

‘Agora, finalmente, o conceito de educação ao longo da vida abrange todo o processo educacional, do ponto de vista do indivíduo e da sociedade. Primeiramente, ele diz respeito à educação das crianças, e, embora ajude a criança a viver sua própria vida como ela merece, a missão essencial da educação ao longo da vida é preparar o adulto futuro para as várias formas de autonomia e autoaprendizagem. Esta aprendizagem futura exige um amplo leque de estruturas educacionais e atividades culturais a serem desenvolvidas para adultos. Tais estruturas e atividades, embora existam para seus próprios fins, são também uma pré-condição para uma reforma da educação inicial. A educação ao longo da vida, assim, torna-se o instrumento e a expressão de uma relação circular que inclui todas as formas, expressões e momentos do ato educativo...’(Faure et al, 1972, p. 143, apud UNESCO, 2010, p. 23).

2.5 Trajetória da aprendizagem: o sujeito à “sombra”



Narciso – Caravaggio, 1573 – 1610

A questão da aprendizagem ao longo da história da humanidade tem se revelado como importante campo de estudo. Diante da perspectiva ocidental de educação, desde a Grécia Antiga já se pensava em um propósito de formação do homem que contemplasse um ideal de educação, envolvendo a dinâmica da aprendizagem e do desenvolvimento que defendia a ideia de “formação do homem grego”, compreendendo que a “essência de toda a verdadeira educação ou *páideia* é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento” (JAEGER, 1995, p. 147).

Assim, o princípio grego de educação contemplava o propósito da formação de conceito sobre valores, ética, moral, o espírito do combate, bem como a consolidação do cidadão enquanto ser de democracia.

Na Idade Média, os fundamentos da educação estavam sob a influência da patrística³ e sob o controle do poder clerical. Os princípios psicológicos desta época estavam explicitados nos dogmas da Igreja, e advinham da tradição consolidada e da visão de homem, alma, e Deus em que se acreditava. Durante este período, a Igreja exerceu poder e hegemonia sobre a sociedade, seguindo seus próprios princípios de educação definidos nas bulas papais e na *Ratio Studiorum*. Somente uma pequena parcela do clero era detentor do conhecimento e determinava quem poderia se apropriar de algum tipo de literatura. Nessa fase histórica, a criança era considerada como adulto em tamanho pequeno e deveria ser educada com a mesma expectativa de aprendizagem e responsabilidade dedicada ao adulto.

Porém, com o advento da Idade Moderna e a conquista da Reforma Protestante por Martinho Lutero, em meados do século XVI, inaugura-se uma nova fase para a educação, quando João Amós Comenius, pastor protestante presbiteriano escreve e publica a primeira versão de sua obra intitulada a *Didática Magna*, em 1657, em que apresenta uma nova forma de pensar a educação, a *pansofia* que significa a

³ Patrística: “indica-se com este nome a filosofia cristã dos primeiros séculos. Consiste na elaboração doutrinal das crenças religiosas do cristianismo e na sua defesa contra os ataques dos pagãos e contra as heresias. A P. caracteriza-se pela indistinção entre religião e filosofia. Para os padres da Igreja, a religião cristã é a expressão íntegra e definitiva da verdade que a filosofia grega atingira imperfeita e parcialmente. Com efeito, a Razão (*logos*) que se fez carne em Cristo e se revelou plenamente aos homens na sua palavra é a mesma que inspirara os filósofos pagãos, que procuraram traduzi-la em suas especulações” (ABBAGNANO, 2000, p. 746)

“arte de ensinar tudo a todos”. Para alcançar este objetivo o autor buscou nos princípios da própria natureza humana as bases de seu método para ensinar com *segurança, solidez e prazer*. Para tanto, formulou três princípios:

1) Analogia com o método natural; 2) caráter gradual e cíclico do ensino (que deve ser o das escolas, dos livros, das crianças); 3) vínculo entre palavras e coisas: tudo deve partir do sensível e do sabido, indo do conhecido ao desconhecido, do próximo ao distante, do concreto ao abstrato, da parte ao todo, do geral ao particular. (...), Comenius⁴ trata em particular do método de ensino das ciências, das artes, das línguas, da moral e da piedade, analisando os quatro graus da escola (materna, vernácula, latina, acadêmica) (COMENIUS, 2006, p. 9).

Desse modo, Comenius pensou numa formação educacional que partisse de uma compreensão sobre a globalidade da criança. Para ele era necessário o respeito à natureza da criança e sua inteligência, bem como conhecer o que a criança sabe para poder ser ensinado o que ainda não se tem como conhecimento, de modo claro e direto, preocupando-se com a aplicabilidade em sentido prático dessa aprendizagem, para que houvesse a influência de forma concreta na formação integral da criança. Assim, a escola, pautada nos princípios de “ensinar tudo a todos”, não somente deveria deter-se no esclarecimento e construção dos conhecimentos acadêmicos para sua aplicabilidade, mas também importar-se com a formação moral-cristã, piedosa, para o exercício da vida cotidiana da criança. Essas ideias tiveram grande influência na educação escolar moderna.

Porém, com as mudanças sociais provocadas pelas grandes Revoluções: a Francesa, a Industrial Inglesa no século XVIII e a tecnológica no século XIX, o campo do conhecimento também ganha nova configuração. Com a obra de Rousseau (2004) – *Emílio ou da Educação* – a educação ganha novos rumos, ao pensar a criança como ser “puro”, “ingênuo”, como sendo “boa” e propala-se que, a sociedade corrompida é quem corrompe a criança. Assim, após a Revolução Francesa, os princípios da pedagogia moderna fundamentaram-se no pensamento de Rousseau e dos iluministas.

Além disso, pensando numa composição formal, a escola, como representante da aprendizagem, existiu em quase todas as sociedades. No ocidente a escola ganha este perfil em virtude das grandes transformações sociais, culturais e

⁴ Comentário do tradutor na Introdução da obra *Didática Magna* de J. A. Comenius (2006).

econômicas entre as nações. No início do século XIX na Europa desenvolve-se o capitalismo e a configuração de um sistema educacional que atendia especialmente a classe alta e burguesa da sociedade.

Diante do contexto desenvolvimentista europeu, segue-se por um lado as ideias que mais tarde fundamentaram o pensamento da psicologia do desenvolvimento e, por outro, as ideias educacionais.

Na psicologia, as ideias biológicas de C. Darwin publicadas em 1859 sobre a Origem das Espécies pela Seleção Natural, embora causassem polêmica, ganham notoriedade nas discussões e investigações, bem como a Teoria do Gênio Hereditário de Galton (1865), afirmando: “Um homem notável teria filhos notáveis”, o que significa que a inteligência e possíveis habilidades do ser humano seriam transmitidas de forma hereditária - de pai para filho. Também ganharam evidência as ideias de Stanley Hall (1844 -1924), que, preocupado com o desenvolvimento infantil, ocupa-se das ideias da fisiologia de Wundt (1832-1920), que investigou os processos e funções elementares do mesmo modo que as funções superiores, enfatizando o caráter essencialmente biológico do desenvolvimento infantil (VYGOTSKY, 2007).

Por outro lado, as teorias que abrangem o campo da educação ganham também repercussão. Alfred Binet e Theodore Simon, em 1905, contribuem com a psicometria e a invenção do teste de QI. Paralelamente às ideias de Binet e Simon, nos Estados Unidos, Willian James (1842-1910) desenvolve suas ideias sobre o pragmatismo, onde a razão, o poder do pensamento argumentativo, o diálogo, podem levar à aprendizagem sem que a criança necessariamente tenha que passar por experiência prática.

Estas ideias foram grandes influenciadoras do pensamento de John Dewey (1859 – 1952) para o desenvolvimento dos ideais da *Escola Ativa*, com preocupação centrada no raciocínio e no espírito crítico, porém de forma experimental na escola. Ainda no campo educacional, a escola se apropriou das concepções da Psicologia Genética e as fases de desenvolvimento de Jean Piaget (1896 – 1980), bem como das de H. Wallon (1879 - 1962) sobre os temas afeto e cognição. Estas teorias, ao longo de suas formulações, alargaram seus espaços para estudos e investigações tanto na área da educação quanto da Psicologia (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992).

Nesse sentido, a epistemologia genética de J. Piaget buscou compreender como é possível alcançar e desenvolver o conhecimento humano e como passa de

um nível cognitivo-afetivo mais elementar para um mais complexo. Preocupou-se em estudar a gênese do conhecimento, criando condições para se pensar os processos de aprendizagem, segundo as fases do desenvolvimento que a criança realiza com suas experiências nas interações sociais (NUNES & SILVEIRA, 2009).

H. Wallon, por sua vez, em sua epistemologia, propôs um estudo que abarcasse os vários campos funcionais da criança, como a afetividade, motricidade, inteligência, compreendendo que o desenvolvimento do ser humano é geneticamente social, uma vez que depende das relações desenvolvidas em seu contexto social. A partir dessa concepção, o estudo de Wallon passou chamar-se “a psicogênese da pessoa completa”, mas continuou preservando a ideia do desenvolvimento intelectual estruturado em princípios organicistas do desenvolvimento humano (GALVÃO, 2008).

Com a psicologia histórico-cultural de Vygotsky, que tem sua base epistemológica no materialismo dialético de Karl Marx, por sua vez, buscou-se investigar os processos psicológicos do ser humano dando ênfase à dimensão histórica e cultural, e não a natural, sobre o estudo do desenvolvimento das chamadas *funções psicológicas superiores*. Estas funções são entendidas a partir de algumas capacidades psicológicas como, a de planejamento, a memória voluntária, a imaginação, dentre outras. As funções psicológicas “superiores” justificam-se pela intencionalidade, pela atividade pensada, ou consciente, na relação dialógica do indivíduo no espaço social em que vive (VYGOTSKY, 1997, 2007).

Entretanto, para além dessas concepções é importante dar maior relevância atualmente à psicologia de Vygotsky, no que concerne como referencial para os educadores da atualidade, que segundo Duarte,

Precisa ser estudada como parte de um estudo maior, voltado para a construção de uma pedagogia marxista. Isso quer dizer que a psicologia vigotskiana, por si mesma, não pode produzir uma pedagogia, ainda que seja desta um dos fundamentos indispensáveis. Pretender criar uma “pedagogia vigotskiana” seria incidir no psicologismo que entendemos ser incompatível com uma concepção marxista das relações entre indivíduo e sociedade (DUARTE, 2011, 341).

Com vistas nessas concepções e com base na perspectiva histórico-cultural da escola de Vygotsky de base marxista, a presente pesquisa desenvolveu o estudo sobre a *Constituição do sujeito de aprendizagem: uma perspectiva da aprendizagem situada na alfabetização de jovens e adultos no Centro de Cultura e Desenvolvimento*

do Paranoá – CEDEP – DF, dando relevância a relação social, dialógica em coletividade para a aprendizagem. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida segundo os parâmetros do paradigma qualitativo de investigação, conforme metodologia descrita a seguir.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 Definições Teórico – Metodológicas

“Todos perdemos, em consequência dessa educação, o sentimento imediato da vida, e por outro lado, o método insensível da aprendizagem dos objetos desempenhou importante papel nessa insensibilização do mundo e esterilização do sentimento” (VYGOTSKY, 2004, p. 144).

A metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa encontra-se ancorada na perspectiva qualitativa de pesquisa, tendo em vista que o objetivo é compreender a constituição do sujeito de aprendizagem, dando relevância aos aspectos dialógicos das relações estabelecidas no contexto histórico-cultural, e, situado do aprendiz adulto. Para tanto, nos apoiamos em pressupostos de Denzin e Lincoln (2010), Demo (1998, 2012), Gatti (2007), Gamboa (2008), Reis (2000, 2011) e Rios (2007, 2010), que desenvolvem estudos e pesquisas em educação, dando relevância aos processos qualitativos de investigação.

Porém, antes de contemplar os autores citados acima, é importante considerar a perspectiva Vygotskyana (1995, 1996) de que em qualquer área nova do conhecimento, a investigação começa obrigatoriamente pela busca e a elaboração do método, em que, o objeto e o método de investigação devem manter uma relação muito estreita, ou seja, o método deve estar adequado ao novo problema e não apenas ser mais um dos métodos elaborados e já estabelecidos pela ciência. Além disso, o autor afirma que somente através da análise da realidade científica e não por meio de raciocínios abstratos, é que se torna possível obter ideias claras da essência da relação entre o individual e o social, entre o social e o individual no processo de uma pesquisa de caráter histórico-dialético.

De modo semelhante ao pensamento de Vygotsky, Demo, ao refletir sobre pesquisa qualitativa, considera a questão da qualidade humana uma dimensão histórico-dialética, compreendendo que “a dialética humana é da unidade de contrários, encontrando aí sua dinâmica histórica própria. Faz parte desta lógica polarizada, entre outras coisas” (DEMO, 1998, p. 08). Desse modo, para o autor, “pesquisa qualitativa significa, na esteira de nossa argumentação, **o esforço jeitoso**

de formalização perante uma realidade também jeitosa. Trata-se de uma consciência crítica da propensão formalizante da ciência, sabendo indigitar suas virtudes e vazios” (Idem, p. 13). Ou seja, é importante mostrar como se processa o desenvolvimento qualitativo da pesquisa qualitativa.

Também para Denzin e Lincoln é importante compreender o desenvolvimento qualitativo da pesquisa científica como uma atividade “artesanal”, conforme a comparação de Lévi-Strauss na obra *O pensamento selvagem* (1996, apud DENZIN & LINCOLN, 2010). Nessa obra, o autor põe em questão o modelo rígido, pré-determinado de pesquisa, e propõe que, a forma de tratar a “matéria-prima” construída, bem como as ferramentas a serem utilizadas, deve ocorrer de modo mais flexível, possível, para que eles possam ser valorosamente reutilizados em outras atividades de pesquisa.

A compreensão da pesquisa qualitativa como atividade “artesanal”, como mosaico, isto é, como um fenômeno complexo sempre em construção, faz-nos entender que peças individuais (informações) surgem durante o processo de pesquisa, e podem representar aspectos de métodos e técnicas. Ou seja, a pesquisa precisa estar aberta a novas ideias, perguntas e novas descobertas.

Mas, ao mesmo tempo, em função da diversidade nas peças desse mosaico podem também ser incluídas perguntas fechadas e abertas, que implicam em alguns passos predeterminados e também abertos, podendo ser utilizados procedimentos qualitativos e quantitativos para uma análise qualitativa (KINCHELOE & BERRY, 2007). Desse modo, “na condição de princípio científico, pesquisa apresenta-se como a instrumentação teórico-metodológica para construir conhecimento” (DEMO, 2012, p. 35).

Assim, conforme o anteriormente exposto, a pesquisa qualitativa tem por finalidade produzir conhecimento, evitando princípios metodológicos puramente pré-determinados, tendo em vista, a importância do “caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 5).

Além disso, ao refletir sobre a qualidade da pesquisa, assevera Demo (1998, p.8): “Por ser atributo humano, qualidade é função precipuamente da educação, já que educação é o caminho crucial da competência histórica”. Ou seja, a pesquisa como princípio educativo “perfaz um dos esteios da educação emancipatória, que é o

questionamento sistemático crítico e criativo” (Ibidem, 2012, p. 35) com base, também em fatos históricos.

Entretanto, segundo Gatti, as produções científicas na área da educação têm se distanciado da realidade prática dos níveis básicos de ensino das escolas e as produções que são desenvolvidas acabam realizando uma leitura polissêmica sobre o que foi produzido, em função de uma alienação histórico–social sobre o contexto pesquisado (GATTI, 2007).

Com semelhante preocupação, Meksenas (2002) chama a atenção para a importância da pesquisa na formação do pedagogo, como princípio essencial para a constituição do professor. Mas, em especial, compreende que “[...] na situação escolar, o irredutível pedagógico é o aluno, isto é, o indivíduo numa mesma situação específica de ensino e aprendizagem” (PIMENTA, 1996, p. 45, apud MEKSENAS, 2002, p. 21). Isto significa dizer que a importância da educação escolar (formal, ou popular), bem como a atividade pedagógica do professor deve estar focalizada sobre o aluno no processo de ensino e de aprendizagem.

Para Gamboa (2008, p. 41) “o sujeito e o objeto do conhecimento não são duas entidades que entram em reação através de uma terceira entidade chamada sensação, observação ou experimentação”, pois compreende que no processo investigativo nas pesquisas em educação, tanto o pesquisador quanto os participantes são sujeitos da pesquisa. Ambos fazem parte da relação dialógica da mesma realidade investigada.

Assim, a preocupação dos autores mencionados anteriormente, centra-se na pesquisa em educação, com aspectos que se complementam, pois para Gatti (2007) o investigador tem que dar importância ao contexto histórico-social do objeto de estudo, enquanto que, para Meksenas (2002), a relevância da investigação na educação no espaço escolar deve estar sobre o aluno, em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

E, ainda, na compreensão de Gamboa (2008), a pesquisa qualitativa na educação, tanto os participantes, quanto o investigador são sujeitos implicados na pesquisa, construtores do diálogo e da produção do conhecimento sobre o objeto de estudo, pois a pesquisa tem em vista a aprendizagem e o desenvolvimento tanto do pesquisador, quanto dos participantes como sujeitos. Assim também, considera Rios:

São necessários o diálogo, as réplicas e tréplicas entre pesquisador e participante na negociação do que se supõe ser uma informação confiável. E o confiável na pesquisa qualitativa sempre decorre da qualidade da interação pesquisador-participante (RIOS, 2007, p.3).

Desse modo, uma pesquisa qualitativa na educação deve importar-se com a construção de uma proposta dialógica de investigação, em que pesquisador e participantes possam exercer o papel de construtores do conhecimento de forma contributiva/participativa/mútua (REIS, 2000), conforme também nos confirma Rios, com base em Cameron⁵ *et al.* (1992):

A pesquisa fortalecedora compreende a pesquisa sobre, para e com, em que esta última preposição confere à pesquisa um caráter dialógico entre o (a) pesquisador (a) e os participantes da pesquisa. Tal caráter implica necessariamente o uso de métodos interativos; o reconhecimento da importância das questões postas pelos participantes; e o retorno e a partilha do conhecimento com eles (as) (RIOS, 2010, p.68).

Nessa perspectiva, a relação dialógica constituída no processo de pesquisa em educação entre pesquisador – participantes e, participantes – participantes, representa, para Bakhtin, citado por Reis (2011, p. 198), “a responsividade ativa entre sujeitos falantes-pensantes-atuantes, que se desenvolve como práxis político-pedagógica, e, como tal, em permanente movimento e renovação”.

Essa relação transformadora, tanto dos sujeitos, como da *práxis* político-pedagógica torna-se possível para Reis e Rios a partir da compreensão dialógica das situações-problemas-desafios. As situações-problemas-desafios são dificuldades ou problemas vivenciados e apresentados pelos participantes da comunidade escolar durante o *Fórum ou Encontros de Desenvolvimento Coletivo e Aprendizagem Mútua*⁶ (figura 1).

⁵ CAMERON, D. et al. *Researching Language: issues of power and method*. London, Routledge, 1992.

⁶*Fórum ou Encontros de Desenvolvimento Coletivo e Aprendizagem Mútua*: “o fórum é o que chamamos de Encontro de Convivência e Aprendizagem Coletiva. Realiza-se nas noites de sextas feiras, tem a participação de todas as turmas de alfabetizandos e seus respectivos representantes, de alfabetizadores dirigentes de organizações populares, principalmente do CEDEP, professores e alunos da UnB, e a previsão da participação dos já alfabetizados que estão na rede pública, que nem sempre é possível pela coincidência de horários. O fórum é aberto também a professores e pesquisadores de outras instituições universitárias ou não, que se interessa em conhecer o trabalho ou queiram fazer intercâmbio. Seu objetivo: Discussão e escolha das situações-problemas-desafios enfrentadas/vividas pelos moradores



Figura 1 (Fórum CEDEP, 11/2013, arquivo pessoal)

No momento do fórum ocorrem as discussões e debates para se eleger a situação-problema-desafio que apresenta mais urgência, a qual será constituída e trabalhada em sala de aula com os sujeitos [alfabetizandas(os), alfabetizadoras(es)]. Essa experiência é desenvolvida e praticada no Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP). Mas, de que modo esse procedimento ocorre?

Após a discussão-debate em sala de aula e escolha da dificuldade ou problema, mais premente, há uma reunião de todos os alfabetizandos e alfabetizandas (Fórum ou Encontros de Desenvolvimento Coletivo e Aprendizagem Mútua), em que cada sala apresenta a que escolheu, argumentando o porquê da escolha de uma determinada dificuldade ou problema. Ao fim, tem-se uma votação e se escolhe uma ou mais dificuldades ou problemas, que vão se constituir no eixo de orientação

do Paranoá e seu desdobramento metodológico-pedagógico em sala de aula. Desencadeado esse processo, faz-se a revisão e o encaminhamento da prática semanal da alfabetização, com apresentação de cada turma de alfabetizandos e alfabetizadores dos resultados das discussões em sala da situação-problema-desafio escolhida e seus encaminhamentos de superação” (REIS, 2011, p. 179).

e desdobramentos dos encontros entre alfabetizadores(as) e alfabetizados(as) (REIS & RIOS, artigo manuscrito, p.15)⁷.

E, ainda exemplificando o procedimento descrito acima, diz-nos os autores a partir da fala de Creuza⁸: “Eles discutem, pois, em cima de uma situação concreta. Situação concreta que vive, conhece, sabe como repercute em sua vida e na dos outros. Com isso, cada um pode dar sua opinião e há muita troca” (Idem, p.15).

Desse modo, com base na escolha democrática da situação-problema-desafio, que pode ser de natureza política, econômica, cultural, ou da relação cognição-afeto, o texto coletivo vai sendo construído dialogicamente em sala de aula pelos alfabetizados(as) e alfabetizador(a), de modo que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, da linguagem matemática e outras linguagens, vão também constituindo-se, e à medida que aprendem, desenvolvem reflexões, estratégias e ações práticas para a superação dos problemas trabalhados em coletividade.

Desse modo, com base na perspectiva teórico-metodológica exposta anteriormente, a presente pesquisa buscou desenvolver-se por meio das observações, das anotações do diário de campo e entrevistas com os sujeitos participantes do *projeto de educação popular e de alfabetização de Jovens e adultos* do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP), uma vez que seu objeto de estudo se encontra situado no *lócus* da atuação ancorada na situação-problema-desafio.

3.2 Descrição do lócus da pesquisa e participantes

Compreendemos que, para falarmos sobre o *lócus* da pesquisa, é necessário contar um pouco da história do lugar e das situações que deram vida ao Centro de Desenvolvimento e Cultura do Paranoá (CEDEP).

⁷ Desenvolvimento humano e linguagem na alfabetização popular de Jovens e Adultos. Artigo manuscrito, em processo de publicação.

⁸ Maria Creuza Evangelista de Aquino: Migrante do Piauí que veio para Brasília em 1978 e chega ao Paranoá com a invasão de 1981. Foi Alfabetizadora e vice-presidente do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – CEDEP – (ver mais informações em REIS, 2011, p. 171).

Foi no ano de 1986 que surgiu o Projeto Paranoá, porém seu processo de construção iniciou-se muito antes dessa data. Com a chegada dos pioneiros, migrantes, vindo de diversos estados, em especial do Norte e Nordeste do país, em 11 de janeiro de 1957, iniciou-se a construção da barragem do Lago Paranoá (Figura 2).



Figura 2: Barragem do Lago Paranoá (arquivos CEDEP)

Com a construção da barragem localizada entre o Lago Norte e o lago Sul, os migrantes montaram acampamento e foram se fixando próximo à barragem, lugar onde se deu origem à Vila Paranoá (Figura 3 e 4), situada a 25Km do Plano Piloto. Mas, a fixação⁹ da Vila só ocorreu em 1988 depois de muitos embates e lutas.

⁹A fixação do Paranoá se deu pelo decreto n. 11.208 de 17 de agosto de 1988. Ver: CODEPLAN (1994) e do documento *A UnB na vila Paranoá: um estudo preliminar*, elaborado pelo decanato de extensão, Centro de Apoio aos núcleos Permanentes de Extensão, Programa Distrito Federal e Entorno: Núcleo de Extensão do Paranoá, em 1990” (REIS, 2011, p. 42).



Figura 3: Início da Vila Paranoá (arquivos CEDEP)



Figura 4: Início da Vila Paranoá (arquivos CEDEP)

Na condição de construtores da barragem do Lago Paranoá, o grupo de migrantes, inicialmente ocupam casas destinadas aos engenheiros da obra. Porém, com a vinda de mais trabalhadores de outras regiões o espaço de moradia passou a ficar pequeno, de modo que os moradores foram forçados a construir barracos de madeira, papelão, lona e de outros materiais. Mas, como foi dito anteriormente, as lutas começaram a ser travadas, pois o governo também começou a tomar suas providências, alegando que os moradores estavam invadindo o local ilícitamente, e assim, forçou a retirada dos moradores.

Porém, os migrantes resistem e ficam no local, e ao longo do tempo foram-se organizando, mobilizando uns e outros, partilhando esforços e lutas até que a conquista do espaço se concretizasse. Porém, do outro lado, o do governo, nada se promovia para a legitimação da permanência dos trabalhadores e famílias que ocupavam o local próximo à barragem.

A mobilização e organização dos migrantes-trabalhadores-moradores crescia, desenvolvia-se, ora ou outra vez também se enfraquecia, mas voltava a fortalecer-se novamente e avançava com as lutas entre a comunidade e o governo. Aos poucos e com o passar do tempo os moradores foram ficando, e a partir das lutas com o governo foram percebendo suas necessidades e dentre elas aparece a necessidade de alfabetização dos migrantes-moradores, ou seja, da alfabetização de jovens e adultos da comunidade, pois começaram a perceber que a maioria dos migrantes-moradores não eram alfabetizada e este fato estava prejudicando o desenvolvimento e avanço das lutas e embates coletivos dos moradores da desejada Vila Paranoá.

Com as lutas travadas com o governo, os moradores reivindicavam condições básicas de moradia, como água, luz, vigilância policial, posto de saúde e junto a essas solicitações, a alfabetização para os jovens e adultos. Entretanto, para este último propósito houve um conflito entre o governo do Distrito Federal e o governo Federal para ajustar as definições sobre quem exerceria a responsabilidade sobre o projeto de alfabetização. Foi implantado o Mobral, mas por volta de três meses, suas atividades foram paralisadas, pois segundo os migrantes-moradores, o programa não estava atendendo os anseios e as necessidades expostas e propostas por eles.

A partir dessa situação, em meados de 1985/1986, os migrantes-moradores buscam ajuda e procuram a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Mas esta, como a maioria das outras universidades que têm cursos de pedagogia, só formava professores para a educação de crianças. Porém, uma das professoras da

Faculdade de Educação da UnB, a professora Marialice Pitaguary, mostrou-se sensibilizada com a demanda de educação dos migrantes-moradores. E após uma reunião no próprio Paranoá com os moradores, a professora assume o desafio da alfabetização de jovens e adultos.

Isso significou também assumir uma postura e a instauração de uma ação conjunta entre a Faculdade de Educação da UnB e os migrantes-moradores para atender a demanda da alfabetização de jovens e adultos. Entretanto, o projeto que se inicia tem as suas pretensões, necessidade e ideais de existência e sobrevivência como situação-problema-desafio anunciados para a Faculdade de Educação, pois não queriam apenas um ensino igual ao da escola Pública e formal, resumida à aquisição da leitura, da escrita e da linguagem matemática, mas de uma educação que permitisse, como nos diz Lourdes Pereira dos Santos,

Também discutir com a comunidade escolar. A gente imaginava assim: ensinar a ler e escrever, mas também discutir. Continuar sendo espaço de discussão e de encaminhamento dos problemas da comunidade, coisa que não acontecia no âmbito da alfabetização institucional (REIS, 2011, p. 31).

A fala de Lourdes Pereira dos Santos transcrita e exemplificada em Reis (2011), expressa a necessidade de uma alfabetização que contribua para crescer e fortalecer o movimento e a luta coletiva. E embora a Faculdade de Educação não tivesse um plano de ação, um projeto pronto, o desafio proposto é pensado, debatido e enfrentado junto aos moradores, aos estudantes de pedagogia e outros que começaram a delinear uma proposta de alfabetização, com base teórica nos estudos de Paulo Freire (1974a, 1974b e 1980), Emília Ferreiro (1986) que se faz presente, também, pelos trabalhos da professora Ester Grossi e seu Grupo de Estudos sobre Educação e Metodologia de Pesquisa-Ação (GEENPA), conforme Reis (Idem).

Partindo desse processo de luta histórica, política, acadêmica e pedagógica, desenvolve-se o Projeto Paranoá de Alfabetização Popular de Jovens e Adultos, o qual mantém sua existência até os dias atuais no Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá/Itapoã¹⁰ (CEDEP). O projeto se configura de modo diferenciado, pois a cada semestre tem uma organização própria de atuação que

¹⁰ Cidade satélite do entorno de Brasília que atualmente também funciona como espaço de extensão do Projeto Paranoá de Alfabetização Popular de Jovens e Adultos.

depende das demandas das alfabetizadas, alfabetizando, alfabetizadores, alfabetizadoras, graduandas(os), mestrandos(as), doutorandos(as) e também da natureza e emergência dos problemas enfrentados pelos moradores do Paranoá. Desse modo, cada turma é criada de acordo com suas especificidades e classificada como *iniciante, intermediária e concluinte*.

Esse movimento alfabetizador não segue predeterminações ou imposições para a aprendizagem, pois busca realizar um acompanhamento singular de cada sujeito alfabetizando. Nesse sentido, conforme a *caminhada* das alfabetizadas e alfabetizando é possível que consigam passar da classe de iniciante para a intermediária ou da intermediária para a classe dos concluintes de modo qualitativo, e, sem necessariamente terem que cumprir uma ordem numérica de prioridade para a alfabetização. Após a fase concluinte as alfabetizadas e os alfabetizando podem fazer uma avaliação para a escola da Rede Pública e serem aprovados para ingressar no Ensino Fundamental.

Após a organização das turmas, que geralmente comportam entre 15, 20 a 25 pessoas (às vezes menos), é realizada sob a coordenação da alfabetizadora ou do alfabetizador, discussões sobre os vários problemas enfrentados pelos moradores (as), ou seja, são discutidas questões relacionadas às condições de vida, identificando os problemas e as dificuldades, de modo que são selecionados os mais graves e urgentes a partir do debate e da avaliação de todos os envolvidos em sala de aula (Figura 5).



Figura 5: Sala de Alfabetização de Jovens e Adultos (arquivos CEDEP)

Mas as discussões e debates não param na sala de aula, são levadas aos fóruns que, atualmente, ocorrem todas as sextas feiras de cada semana. No *Fórum ou Encontro de Desenvolvimento Coletivo e Aprendizagem Mútua*, cada sala apresenta e argumenta sobre o problema ou dificuldade que escolheu, de modo que ao final é feita uma votação e se elege uma ou mais dificuldades ou problemas, assim, configurando-se as Situações-Problemas-Desafios, que terão seus desdobramentos com as alfabetizandas(os) e alfabetizadoras(es) na sala de aula.

A partir da Situação-Problema-Desafio que podem ser de natureza política, econômica, cultural, do trabalho, da cognição-afeto, ou seja, situação de sobrevivência que os moradores alfabetizandos(as) enfrentam no cotidiano, em sala de aula são trabalhados com a elaboração do texto coletivo, que proporciona a aprendizagem de várias temáticas, conteúdos de ensino, bem como a possível superação do problema, ou situação dificultosa. Nesse sentido, a fala da alfabetizadora Creuza, exemplificada por Reis e Rios, afirma-nos:

Existe o Fórum, a Reunião Geral dos Alfabetizandos e Alfabetizadores que escolhem as dificuldades vividas pelos alfabetizandos e moradores do Paranoá. São situações-problemas-desafios [ver REIS,

2000], que se tornam textos de referência, uma das formas de despertar e desenvolver com o alfabetizando a participação na vida da comunidade e da escola (REIS & RIOS, manuscrito, p.15).

Nesse sentido, a relação dialógica constituída com a convivência, ou seja, com as trocas de experiências, as hipóteses e questões construídas, os problemas e as necessidades, bem como os desejos individuais e coletivos, colaboram para o desenvolvimento de uma responsabilidade mútua entre as alfabetizadas(os) e alfabetizadoras(es), de modo que se torna possível alcançar uma emancipação, mesmo com a presença de estruturas sociais de poder ou seja, por meio da relação dialógica é possível romper barreiras e encontrar soluções, é possível constituir um sujeito que acolhe e é acolhido, “que se abre, exercita o falar-pensar/sentir tendo prazer de aprender, desenvolver, vontade de continuar aprendendo, buscar saber mais” (REIS, 2011, p. 153-155).

Com base na citação acima e na situação-problema-desafio é oportuno citar como exemplo a minha experiência de aprendizagem nessa pesquisa, pois quando me deparei com a necessidade de ler, estudar e trabalhar textos na língua inglesa, tive que romper a barreira da resistência e ir para o enfrentamento. Sempre foi muito dificultoso o estudo nessa língua, talvez por simples e inexplicável preconceito (ideia pré-concebida), talvez por não compreendê-la com clareza, talvez por falta de vontade, ou até mesmo pela falta de uma real necessidade.

Entretanto, o fato é que, nessa pesquisa, realmente necessitei trabalhar com autores que utilizam a língua inglesa, e em resposta a minha dificuldade necessitei de um mediador, ou melhor uma mediadora, a Luíza. Recorri a Luíza, em especial, por que é minha sobrinha e depois por que tem um desprendimento carinhoso, jovem de como lidar com o uso da língua, quase como brincadeira, pois além da ferramenta falada, utilizamos trechos de músicas, vídeos divertidos e recorrentemente o dicionário. Assim, não houve constrangimentos ou travas, ao contrário foi interessante e até divertido rirmos dos meus infinitos atropelos, os que de todo modo, contribuíram para o meu desenvolvimento.

Com a colaboração e a relação de afeto e dialogia desenvolvida com a Luíza foi possível enfrentar e romper a barreira da incompreensão, posta por mim como um problema. Esse desafio fez-me crescer. A experiência de uma nova aprendizagem, possibilitou-me ver, sentir e compreender meu próprio processo como sujeito de aprendizagem situada. Desse modo, essa experiência, fez-me “enxergar” melhor os

sujeitos e o espaço pesquisado, o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP).

Nesse espaço educativo a construção das informações, foram iniciadas e concluídas na classe de alfabetização de Jovens e Adultos do CEDEP da turma da Professora Silvana, uma turma “mista” (*iniciantes, intermediários e concluintes*) do processo de alfabetização. Dessa turma, além da professora Silvana, outros quatro alfabetizandos aceitaram por livre escolha fazer parte da pesquisa.

Desse modo, tenho como sujeitos: alfabetizandos o Francisco, o Carlos, a Dona Édina e a Dona Tereza, como alfabetizadora a professora Silvana e a colaboração da Lourdes como Diretora. Assim, tive seis sujeitos participantes para o desenvolvimento dialógico da pesquisa, que também, possibilitaram a realização do procedimento de pesquisa com a utilização dos instrumentos descritos abaixo.

3.3 Da utilização dos instrumentos: as entrevistas, a observação participante, o diário de campo

“A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligada a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 2002, p. 36).

Para a geração dos dados serão utilizados os seguintes instrumentos: entrevistas com os participantes, minhas observações de campo e meu diário de campo. Em conformidade com as palavras de Bakhtin (2002), acima, pensamos que para a geração dos dados dessa pesquisa, é necessária a compreensão sobre a importância da fala dos sujeitos, uma vez que a fala tem a potencialidade de revelar “condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e, ao mesmo tempo, ter a magia de transmitir, por meio de um porta-voz, as representações grupais, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas” (MINAYO, 2007, p. 204).

Assim, foram utilizados os seguintes instrumentos: a *Entrevista aberta ou em profundidade*, a *Observação Participante* e o *Diário de Campo* para complementar as

informações das entrevistas que servirão de exemplos para possíveis respostas dos objetivos propostos.

Nessa perspectiva, a técnica da *Entrevista* pode ser considerada como conversa que buscam alcançar um objetivo ou finalidade, mas que também pode ser caracterizada pela sua forma de organização. Dentre as formas de organização, encontra-se a *Entrevista aberta ou em profundidade*, “em que o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões” (MINAYO, 2007, p. 262).

É um tipo de entrevista não estruturada, em que um roteiro invisível serve de orientação para o pesquisador e não de controle da fala dos sujeitos entrevistados. No processo de entrevista o pesquisador procede com base numa espécie de esquema mental (pensamento) intencionando sempre encontrar os fios condutores para o aprofundamento da conversa (Idem), que fornecem evidências das perspectivas dos sujeitos, bem como, a revelação de indicadores para os objetivos do pesquisador, conforme os pressupostos teórico-metodológicos de Erickson (1988).

Para tanto, para o processo de análise é importante analisar a estrutura da entrevista e fazer referências cruzadas para atender o que se investiga sobre os participantes (LUMMIS, 1998, apud RIOS, 2007). Nesse processo investigativo, a entrevista pode ser acompanhada da *observação*, como técnica ou método que pode funcionar para a construção do conjunto das informações.

Desse modo, a *Observação Participante* (participativa) é a forma de observação que melhor atende a presente pesquisa, uma vez que, partimos do princípio de que, ao mesmo tempo, que este modo de observação colabora para a construção das informações, também é oportuno para que o pesquisador seja ativo na relação com os participantes. Pois, como afirma Schwart & Schwart, citados por Minayo:

Definimos observação participante como um processo pelo qual mantém-se a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está numa relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim, o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto (SCHWART & SCHWART, 1995, p. 355, apud MINAYO, 2007, p. 273-274).

De modo semelhante à citação acima, define Erickson (1988, p. 14): “a natureza da observação participativa é indicada pelo próprio termo no qual o método envolve participação ativa com aqueles que são observados”. Mas, a observação participativa pode funcionar de modos variados, em que o pesquisador pode ter participação mínima tanto em tempo como em ação, estando presente no espaço da pesquisa, nos eventos ocorrentes e na elaboração de descrições sobre as situações que participa, ou pode ter uma participação ativa e profunda, com adoção de hábitos, forma de atuação solidária e vivência do cotidiano do espaço social da pesquisa, mas sem perder de vista a “objetividade” da pesquisa, uma vez que esta se estabelece nas relações com os participantes.

“Porém, a ênfase na observação participativa é tentar entender os eventos e pessoas enfaticamente adotando os papéis e perspectivas daqueles que se estuda. (...) evitar uma pressa de julgamento avaliativo, ao menos na primeira visão de um novo evento” (ERICKSON, 1988, p. 14).

Assim, para que se evite um pré-julgamento sobre a observação de um novo fato é importante, também, que sejam realizadas notas de campo em que podem ser feitas descrições de comportamentos verbais ou não verbais e outras informações sobre os sujeitos, que podem ser registradas no *Diário de Campo* do pesquisador.

O *Diário de Campo*, segundo Minayo (2007, p. 295): “nada mais é do que um caderninho de notas, em que o investigador, dia por dia, vai anotando o que observa e que não é objeto de nenhuma modalidade de entrevista”. Assim, o pesquisador, além da descrição das notas de campo, “pode incluir breves passagens de especulação teórica sobre o significado do que foi observado, bem como breves notas sobre as reações emocionais” (ERICKSON, 1988, p. 16) dos sujeitos participantes.

O diário de campo é uma ferramenta investigativa que funciona para o registro das perspectivas e impressões do pesquisador sobre os comportamentos contraditórios com a fala ou sobre o observado, bem como as manifestações de afetos positivos ou negativos nas relações. Esses registros funcionam como acervo de notas que podem dar mais veracidade à pesquisa de campo (MINAYO, 2007).

Desse modo, a utilização da *Entrevista aberta ou em profundidade*, a *Observação participante* e o *Diário de Campo* funcionaram como instrumentos que possibilitaram a construção das informações pretendidas, bem como a viabilidade

para interpretações pertinentes à construção do diálogo entre sujeitos e objetos da pesquisa, pois como nos diz Gamboa:

(...) instrumentos como entrevistas abertas, relatos, depoimentos, documentos que não fecham a interpretação num único sentido (paráfrase), (...), permite o jogo de sentidos (polissemia). Dessa forma, se torna necessária a elaboração, *a posteriori*, com base nos sentidos mais fortes e mais permanentes um quadro de conceitos ou categorias abertas que permitam a definição de um horizonte de interpretação. Na busca dos sentidos, além desse horizonte, também é necessária a recuperação dos contextos sociais e culturais onde as palavras, os gestos, os símbolos, as figuras, as diversas expressões e manifestações humanas têm um específico significado (GAMBOA, 2003, p.399).

Portanto, a partir da análise do autor a pesquisa empírica foi desenvolvida no interior de um contexto educacional histórico e culturalmente construído, onde foi possível ver crescer as nuances, os detalhes, os sentidos e significados do objeto de investigação, junto aos sujeitos estudados, conforme o procedimento descrito abaixo.

3.4 Procedimento metodológico: a exemplificação com dados empíricos

Para o desenvolvimento da pesquisa e construção das informações, busquei vivenciar as experiências de aprendizagens da alfabetização de jovens e adultos da turma de *mista* (alfabetizandas/os), no turno noturno da professora alfabetizadora Silvana no CEDEP. Nesse espaço social e educativo, realizei uma investigação por meio de um processo dialógico pautado em técnicas, como a *Entrevista aberta ou em profundidade*, a *Observação participante* e o *Diário de Campo*. Essas ferramentas de investigação me deram base para a utilização de dados empíricos que serviram como exemplificações para a elaboração das discussões e explicações que orientaram a construção do presente texto.

Desse modo, como procedimento de investigação, realizei a pesquisa de campo com as idas ao CEDEP nos dias de terças, quartas e sextas-feiras do segundo semestre de 2013. Nas terças, quartas e sextas-feiras fiz minhas anotações de campo, no *Diário de Campo* a partir do que conversei, do que escuto sobre as

conversas entre alfabetizandas(os) e alfabetizadora, bem como das conversas entre alfabetizandas e alfabetizandos, e vice-versa, em sala de aula e fora dela. Assim também, procedi nos momentos das discussões dos fóruns (sextas feiras) sobre as situações-problemas-desafios que possibilitaram verificar as implicações da relação dialógica de todos os participantes, e em especial dos sujeitos investigados no contexto do CEDEP, bem como das definições dos problemas ou dificuldades expostas e debatidas com propostas de superação.

Também, nas terças e quartas-feiras, utilizei como instrumento a *Observação Participante* em sala de aula, gravando as falas em áudio e tomando notas, para capturar indícios da relação pedagógica no processo de ensino e de aprendizagem dos sujeitos, ou seja, da relação dialógica das alfabetizandas(os) e alfabetizadora. Além disso, de modo individualizado foram realizadas a *Entrevista Aberta ou em Profundidade*, a fim de compreender a história sócio educacional de cada sujeito, bem como identificar em suas falas, indicadores que revelassem a participação ativa das alfabetizandas(os) para a aprendizagem.

As informações construídas funcionaram como exemplos de dados empíricos, ou seja, como depoimentos dos sujeitos para a compreensão da constituição do sujeito de aprendizagem, tendo em vista a relevância dos aspectos dialógicos das relações estabelecidas no contexto da educação histórico e culturalmente construído dos participantes envolvidos na pesquisa.

Para tanto, utilizei como procedimento de análise o processo qualitativo de triangulação, que consiste em:

Triangulação é usada de duas maneiras na pesquisa qualitativa, como método (onde vários diferentes participantes são usados para fornecer diferentes falas da mesma situação) e entre métodos (onde mais de um método é usado na pesquisa na mesma situação). As vantagens do segundo são:

1. menos risco de distorcer a fala;
2. permitir o pesquisador verificar um conjunto de achados contra outro conjunto comparável, gerados por um método diferente;
3. possibilitar ou garantir métodos escolhidos para a sua adequação ao invés da sua familiaridade (MCFEE, 1992)¹¹.

¹¹ O parágrafo citado foi traduzido e extraído de McFee, G. (1992). *Triangulation in Research: two confusions*. **Educational Research** 3 4 (3, Winter): 215-219, presente no texto *Week 4: Validity, Reliability, Generalisability, Triangulation*, distribuído na disciplina *Introduction to Qualitative Research Methods*: oferecida pelo *Research Student Training Programme, Faculty of Social Sciences, University of Lancaster*, no primeiro semestre de 2000.

De modo semelhante a McFee, Denzin e Lincoln (2000) afirmam que a triangulação pode ser uma alternativa à validação. Um conjunto de diferentes perspectivas metodológicas, aliados a materiais empíricos diversificados e à participação de múltiplos investigadores num só estudo devem ser vista como um processo que acrescenta rigor, riqueza, e profundidade às pesquisas no campo das ciências sociais.

Além disso, acrescentam que a triangulação metodológica se refere ao uso de múltiplos métodos para obter os dados mais completos e detalhados possíveis sobre o fenômeno. Este tipo de triangulação é a mais estudada e aplicada. Envolve a combinação de diversos métodos, geralmente observação e entrevista, de modo a compreender melhor os diferentes aspectos de uma realidade e a evitar os enviesamentos de uma metodologia única.

Nesse sentido, por meio do procedimento da triangulação das informações, pude verificar quais as categorias temáticas de maior recorrência, destacando-se: 1. A constituição histórica e cultural do sujeito de aprendizagem; 2. Aprendizagem mediada; 3. Aprendizagem como situação-problema-desafio; 4. Aprendizagem como atividade/vontade/enfrentamento; 5. Aprendizagem coletiva. Essas categorias foram construídas a partir do cruzamento entre os dados fornecido pelos instrumentos, ou seja, pelas observações, anotações do diário de campo e pelas falas dos seis sujeitos participantes da pesquisa, o Carlos, o Francisco, a Dona Édina, a Dona Tereza, a professora Silvana e Lourdes, a Diretora do CEDEP.

É importante ressaltar que os nomes dos sujeitos participantes não foram modificados, uma vez que os próprios atores não se opuseram à cederam suas próprias identidades para a pesquisa. Além disso, o Projeto de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá tem a política pedagógica de primar pela legitimação e constituição de sujeitos políticos, epistemológicos e amorosos, conscientes de suas escolhas e decisões.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO



4.1.1 A constituição do sujeito Histórico – Cultural

A presente seção teórica tem como objetivo fomentar uma compreensão do ser humano como sujeito constituído pela sua história e cultura. Para tanto, adotamos a teoria Histórico-Cultural de L. S. Vygotsky (1995, 1996, 2001, 2003, 2007), que investigou as funções psicológicas superiores, importando-se com sua gênese tanto na filogênese, quanto na ontogênese, como também com a utilização dos instrumentos e signos como mediadores da construção da conduta e desenvolvimento humano, diferenciando-se, assim, das teorias dominantes da época como a reflexologia e o behaviorismo.

Nesses termos a presente teoria adotada teve como contexto a experiência de uma Rússia Pós-Revolucionária. O pós 1917 trouxe à tona no academicismo soviético a realidade de uma crise epistemológica da Psicologia. O dualismo entre mente-corpo nas pesquisas científicas no campo da psicologia desvelava a falta de unidade e coerência dessas investigações, que colocava o ser humano sob dois polos distintos e não dialogáveis, tal qual o cartesianismo

Podemos verificar a crítica a estas divergências também em Bakhtin (2002) na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* ao analisar as concepções sobre o estudo da linguagem em que, o autor enfatiza duas orientações: 1. Subjetivismo idealista; 2. Objetivismo abstrato. A primeira orientação privilegia a língua como um ato de criação individual e único que segue um processo evolutivo e histórico. A segunda orientação compreende a língua como um sistema de formas normativas, em que é valorizado o culto a forma fixa, o racional e o imutável.

Essa concepção considera o sistema de formas normativas da linguagem como a própria substância da língua. Para o autor, a análise da relação histórica dessa orientação torna-se difícil de ser efetuada, uma vez que tem suas bases teóricas no pensamento cartesiano.

Nesse sentido, inspirados por tais divergências e por todo movimento de suas épocas, tanto Bakhtin (2002) quanto Vygotsky (1996) buscaram desenvolver suas pesquisas com base nas raízes históricas e culturais pertinentes aos seus objetos de estudos. Bakhtin dedicou-se em especial ao estudo da linguagem humana e suas categorias (melhor apresentado na sessão seguinte). Vygotsky, por sua vez, compreendeu a necessidade do estudo e desenvolvimento de uma teoria da psicologia que considerasse o estudo das raízes históricas e culturais da psique,

afirmando que “o desenvolvimento cultural da criança [...] representa um nível de desenvolvimento completamente novo, o qual não só é insuficientemente estudado como geralmente não é distinguido na psicologia da criança” (VYGOTSKY, 1997, p. 97, apud PINO, 2005, p. 87).

Para Vygotsky (1995, 2007), as concepções tradicionalistas, sobre o desenvolvimento psicológico humano são, acima de tudo, errôneas, por que são incapazes de considerá-lo como fato histórico e o analisa de modo unilateral, isto é, como processos e formações naturais, que confundem o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico do ser humano. Como demonstra o autor:

A linguagem e o desenho infantis, o domínio da leitura e da escrita, a lógica da criança e sua concepção do mundo, o desenvolvimento da representação e das operações numéricas, inclusive a psicologia da álgebra e da formação de conceitos, têm sido objetos de investigações notáveis em numerosas ocasiões. Entretanto, todos esses processos e fenômenos, todas as funções psíquicas e formas de conduta (...), estavam sendo investigadas a partir do ponto de vista dos processos naturais que as formam e integram (VYGOTSKY¹², 1995, p. 12).

Em função dessa predominante maneira de abordar os problemas do desenvolvimento das funções psicológicas humanas, a análise realizada pelo autor aponta como regra uma forma de comportamento já pronta, em lugar de esclarecer a gênese dessa forma de comportamento. Além disso, para Vygotsky, era substituído o estudo da gênese pela análise de alguma forma complexa de comportamento em diferentes estágios de seu desenvolvimento, dando assim a ideia de que o que se desenvolve não é a forma em sua unidade, senão os seus elementos isolados que, em suma, formam em cada etapa uma ou outra fase de desenvolvimento e assim a cada etapa certa forma de comportamento (VYGOTSKY, 1995, 2001, 2007).

Como exemplo, Vygotsky analisa a linguagem e o pensamento na teoria Piagetiana, afirmando que: “Em sua exposição, Piaget evita deliberada e conscientemente os sistemas. Não teme ser censurado por falta de nexos do seu material, que para ele é o estudo puro dos fatos” (VYGOTSKY, 2001, p. 25), ocorridos

¹² A presente tradução é de nossa autoria, pois o parágrafo referido encontra-se no Tomo III de L. S. Vygotsky (1995), obra traduzida do Russo para a língua espanhola.

nas formas de pensamento da criança. Seu método científico, portanto, faz a separação e distinção entre teoria e análises dos fatos.

Nessa perspectiva, o primeiro propósito que Vygotsky (1995, 1996) busca investigar com seus questionamentos, é o de contrapor dois pontos de vista principais sobre o processo de desenvolvimento psíquico da criança. O primeiro propósito se caracteriza por três momentos: o estudo das funções psíquicas superiores, a partir das etapas dos processos naturais que as integram, a redução dos processos superiores e complexos a elementares e o desprezo das peculiaridades e leis específicas do desenvolvimento cultural do comportamento, concluindo que estes momentos da pesquisa científica são caracterizados como próprios, tanto da velha psicologia empírica subjetiva de Wundt, como da nova psicologia objetiva – o behaviorismo estadunidense e a reflexologia russa. Nesses termos, afirma:

(...) a nova psicologia, a objetiva, tão pouco conhece outra via para o conhecimento do todo complexo, que a análise e o fracionamento sabe tão somente elucidar o conteúdo e dividi-lo em elementos. A reflexologia fecha os olhos diante da peculiaridade qualitativa das formas superiores do comportamento; (...). O behaviorismo opera com unidades de índole, algo distinto, porém se na análise reflexológica das formas superiores de conduta substituímos umas unidades por outras, se no lugar de reflexos falarmos de reações, teremos um quadro muito semelhante às análises feitas pela psicologia objetiva (VYGOTSKY¹³, 1995, p. 15).

O autor chama atenção para o meio predominante da pesquisa (experimental) em psicologia que é a análise correlativa do estímulo-resposta, tendência objetiva adotada pela psicologia behaviorista e reflexologia, considerado como único método possível para estudar o comportamento humano. Além disso, afirma que todas as divergências na metodologia das diversas correntes e escolas, ou seja, toda diversidade de técnicas e formas, métodos de aplicação concreta, tudo isto tem como raiz o princípio de estímulo-reação, indicador comum do método psicológico experimental moderno (VYGOTSKY, 1995, 1996).

Quanto ao segundo propósito de investigação proposto pelo autor, este foi estabelecido em função do problema anteriormente exposto. Ou seja, por todo material de pesquisa acumulado e as contradições de questões sem saída aos quais chegavam os investigadores que se fixavam nos velhos pontos de vista, como por

¹³ Idem à nota de rodapé anterior (2), seguindo rigorosamente as palavras do autor.

exemplo, a investigação de uma reação simples ou a de uma complexa, que era organizada, essencialmente segundo um mesmo método.

Isto é, os processos complexos, tais como, reconhecimento, diferenciação, eleição, associação e juízos, eram introduzidos entre o estímulo e a reação, evidenciando resultados equivalentes aos dos processos elementares de pensamento, ou não respondendo a contento ao experimentador. A partir desse pressuposto, a investigação dos processos psíquicos superiores foi justamente o *tendão de Aquiles* da psicologia experimental (VYGOTSKY, 1995, 1996, 2007).

Ao realizar a análise anterior, Vygotsky (1996) constrói seu pensamento teórico sobre as funções psicológicas superiores, compreendendo que somente será possível superar a estrutura de estímulo-resposta, quando for pensada à luz da existência desse enfoque, considerando que somente desse modo, era possível encontrar um método adequado para a investigação do desenvolvimento cultural do comportamento humano. Nesse sentido, afirma:

Cremos que o sistema de análise psicológica adequado para desenvolver uma teoria deve partir da teoria histórica das funções psíquicas superiores, que por sua vez se apoia em uma teoria que responde à organização sistemática e ao significado da consciência no homem. Essa doutrina atribui um significado primordial a: a) a variabilidade das conexões e relações interfuncionais; b) a formação de sistemas dinâmicos complexos integrantes de toda uma série de funções elementares; e c) a reflexão generalizada da realidade na consciência (VYGOTSKY, 1996, p. 193).

Para o autor, os três aspectos apontados na citação, constituem o conjunto de características essenciais e fundamentais da consciência humana, expressando o salto dialético necessário para a compreensão da mudança dos processos elementares (sensações) para as formas mais complexas de pensamento (linguagem, memória, atenção), pois como nos diz René Van Der Vee e Valsiner (2009, p. 161) “a relação entre conceitos e teorias abstratos e fatos (realidade) tem, no entanto, uma natureza dialética”, concepção que possibilitou Vygotsky desenvolver esta organização de pensamento sobre a constituição das funções psicológicas humanas.

Desse modo, fundamentado na dialética do materialismo histórico de Marx e Engels, Vygotsky considera as funções psicológicas superiores como produto do desenvolvimento cultural, que “revela uma direta e estreitíssima dependência do

desenvolvimento orgânico, biológico da criança e do crescimento de suas funções psicológicas elementares” (VYGOTSKY¹⁴, 2006, p. 53), pois, ancora-se na ideia filogenética de Engels (1980) que defende a tese de que a transformação do animal (macaco) em homem se deu pela relação e necessidade do trabalho, que no processo histórico desenvolveu ferramentas naturais (biológicas) e psicológicas para a evolução e sobrevivência humana. Para tanto, explica:

Sob a influência, fundamentalmente, do seu gênero de vida em que o subir às árvores exigia das mãos função diferente da dos pés, esses macacos foram pouco a pouco desabitando-se de empregar as mãos ao caminhar em solo plano, **adotando** uma posição cada vez mais ereta. Deu-se assim, o passo decisivo para a transição do macaco em homem (ENGELS, 1980, p. 7-8).

Para Engels a utilização das mãos como ferramenta de trabalho do homem primitivo, foi o primeiro passo para o seu desenvolvimento, uma vez que também possibilitou uma ação conjunta com os “órgãos da fala e do cérebro” (Idem, p. 17), que por sua vez instigou o desenvolvimento da inteligência. Assim, “do mesmo modo que o emprego das ferramentas pressupõe a qualidade de indispensável premissa biológica, o desenvolvimento da mão e o cérebro, assim também o desenvolvimento psicofisiológico normal da criança é a premissa imprescindível para seu desenvolvimento psicológico cultural” (VYGOTSKY¹⁵, 1995, p. 42).

Nesse sentido, o desenvolvimento biológico e o histórico, o natural e o cultural são análogos e não paralelos, isto é, o desenvolvimento filogenético e ontogenético ocorrem de forma parecida, mas respeitando suas peculiaridades e diferenças, pois é a reunião de uma síntese, complexa, dinâmica e mutável que se inter cruzam no processo de desenvolvimento das curvas de ambas as linhas (Ibidem, 1995, 2001, 2006).

Com o estudo das funções psicológicas superiores, Vygotsky também avança sobre o estudo do uso das ferramentas e do signo, em que ambos têm a mesma função, mediação, afirmando que: se é aceita a tese de Engels de que o exemplo das ferramentas “pressupõe a atividade específica humana, a reação transformadora do homem sobre a natureza, a produção” (VYGOTSKY, 1995, p.62).

¹⁴ Citação traduzida do espanhol para o português segundo as palavras do autor. Idem a nota de rodapé (3).

¹⁵ Idem nota de rodapé anterior (4).

Desse modo, muda-se o comportamento humano, pois com o uso de ferramentas e a ação conjugada da mão, dos órgãos da fala e do cérebro, “os homens foram-se tornando capazes de realizar operações cada vez mais complexas, de fixar e de alcançar objetivos cada vez mais elevados” (ENGELS, 2008, p. 17), adaptando e modificando sua própria natureza, ou seja, o domínio da natureza e o domínio do comportamento estão reciprocamente relacionados, com a transformação da natureza pelo homem, que implica também a transformação de sua própria natureza.

Tomando o pressuposto anterior como base de reflexão, Vygotsky teve como propósito na psicologia realizar uma investigação empírica sobre o papel dos instrumentos e signos na atividade mediadora do comportamento, tendo como base de análise três teses. A primeira é a que compreende a semelhança entre o signo e a ferramenta, que têm a mesma função - mediação. A segunda é o esclarecimento dos pontos fundamentais de divergência entre a ferramenta e o signo, em que estes têm distinta orientação, pois por meio da ferramenta o homem influi sobre o objeto de sua atividade, ou seja, quando a atividade é dirigida para fora do sujeito, provocando mudanças externas, na natureza, ou no objeto.

Enquanto que o signo não modifica nada no objeto da operação psicológica, mas é o meio onde pode influenciar psicologicamente sua conduta e a do outro. É, pois, o meio pelo qual sua atividade interior (subjéctiva) pode ser dirigida a dominar o próprio ser humano. O signo, portanto, tem sua atividade direcionada internamente. A terceira tese tem por finalidade realizar o nexó real entre as duas atividades, a externa com a interna e conseqüentemente o nexó real de seu desenvolvimento na filo e na ontogênese (VYGOTSKY, 1995, 2007).

De semelhante modo à Vygotsky (1995, 2007), Bakhtin (2002) considera o papel do signo como responsável pela atividade mental, compreendendo que o material semiótico pode ser encontrado em qualquer gesto ou processo do organismo, como por exemplo, as formas de articulação, mímica, movimento corporal, reação a estímulos externos. Estes podem se tornar material para expressão da atividade psíquica, como também, “a palavra (o discurso interior) que se revela como material semiótico privilegiado do psiquismo” (Idem, p. 52).

Ainda na perspectiva anteriormente exposta por Bakhtin, também para Vygotsky (2003, p.70) “o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho”, exercendo a função de mediação, mas também compreendendo que “os usos de instrumentos e signos estão

mutuamente ligados, ainda que separados, no desenvolvimento cultural da criança” (VYGOTSKY, 2003, p. 71). Partindo dessa compreensão, Pino (2005) interpreta que a relação entre instrumentos e signos ocorre por meio de uma dinâmica de ruptura e continuidade, explicando:

Ruptura pela ação transformadora que o signo (sistemas simbólicos) exerce sobre as funções naturais que passam a operar sobre as leis da história. Continuidade porque as funções superiores (culturais) pressupõem, necessariamente, uma base natural, biológica, que as torne possíveis e concretas (PINO, 2005, p. 89). Pois, “a cultura – diz Vygotsky – não cria nada, apenas modifica os dados naturais para adaptá-los aos objetivos do homem” (VYGOTSKY, 1994, p. 59, apud PINO, 2005, p. 89).

Desse modo, o processo de desenvolvimento histórico e cultural das funções psicológicas superiores explica sua origem social, tendo em vista os objetivos de mudança, adaptação e transformação da própria natureza para a produção e cumprimentos dos seus propósitos de vida. Assim, com o domínio da natureza pelo ser humano fez nascer um homem, do qual se perguntava Vygotsky: o que seria este homem? Ao que, responde Reis (2011, p. 98): “Para Hegel, ele é um sujeito lógico.

Para Pávlov, é uma soma, é um organismo. Para Vygotsky, o homem é uma pessoa social, um agregado de relações sociais, corporificadas no indivíduo (funções psicológicas construídas segundo a estrutura social)”. Para Reis o homem é o acontecimento humano como um todo (drama¹⁶), do qual o sujeito é e faz parte como singularidade (Idem).

Portanto, para os autores citados, o homem é um sujeito que pode ser lógico, pode ser um organismo, bem como uma pessoa social, mas, como bem disse Reis, o homem é um acontecimento humano imerso num drama, isto é, no *fato* concreto da

¹⁶O termo ‘drama’ utilizado por Reis tem sua significação em Politzer, compreendendo que é “(...) um fato e que fazemos abstração total das ressonâncias românticas dessa palavra. [...] Ora, o ato do indivíduo concreto é a vida, mas a vida singular do indivíduo singular, isto é, a *vida no sentido dramático do termo* [...] O que o sujeito vive são acontecimentos, e o termo ‘acontecimento’ exprime que se trata do sujeito todo. [...] A psicologia clássica procura substituir o drama pessoal por um drama impessoal, o drama cujo ator é indivíduo concreto, *que é uma realidade*, por um drama cujos figurantes são *criaturas mitológicas*. [...] A psicologia concreta não só é capaz de formular exigências que não pode cumprir e conceber um método de que é a primeira a não poder aplicar, mas que é apta a analisar, conforme suas próprias exigências, o drama humano do qual faz domínio por excelência da psicologia” (POLITZER, 1998, p. 43; PP. 67 – 68; pp 178 – 179, grifos do original, apud REIS, 2011, p. 98-99).

vida. E por este ser um sujeito que se constitui no acontecimento do drama da vida, compreendemos que também é um sujeito que se constitui com as relações humanas, de modo ativo e aprendendo com a dinâmica dialógica de seu contexto.

4.1.2 A constituição social do sujeito

Esta sessão dedica-se à compreensão da constituição social do ser humano como sujeito de atividade e dialógico no espaço social que atua, a partir das concepções de Leontiev (1980a, 2006), bem como as de Engels (1980), Vygotsky (1995, 2007) e Bakhtin (1992, 2002), os quais compreenderam que a ação do ser humano ao mesmo tempo que transformou a natureza por meio da utilização de instrumentos e signos, também transformou a sua própria natureza - humana - saindo de uma condição puramente biológica (animal) para um desenvolvimento como ser social, pois como afirma Leontiev:

F. Engels, ao mesmo tempo que apoiou a ideia da origem animal do homem, demonstrou que este, diferenciando-se profundamente dos seus antecessores animais, se *humanizou* ao passar pela vida social, baseada no trabalho; que este passo transformou a sua *natureza* e estabeleceu o início do desenvolvimento, que, ao contrário dos animais, não se determina já por leis biológicas, mas pelas novas leis do desenvolvimento social histórico (LEONTIEV, 1980a, p. 39-40).

Segundo o autor, ainda que se manifestasse de modo embrionário a forma de trabalho e de sociedade, as transformações do ser humano se processavam tanto anatomicamente (organicamente) adaptando-se às exigências e condições da forma de trabalho, quanto social e historicamente, com leis que também regulavam as formas de comportamento e o próprio fenômeno do desenvolvimento da produção.

Entretanto, é importante observar que Leontiev deixa claro que as transformações biológicas não condicionam o desenvolvimento social-histórico, posto que reafirma “a teoria sobre a luta pela existência” de K. A. Timiriázev, que compreende que a existência humana “detém-se nos umbrais da história da cultura. Toda a **atividade**¹⁷ racional do homem é *uma luta contra a luta pela existência*. Isto é,

¹⁷ Para Leontiev um dos conceitos de atividade, ou atividade principal para o processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito, é: “a *atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. É precisamente no brinquedo que a*

uma luta para que todas as pessoas da nossa terra possam satisfazer as necessidades, para que não conheçam carências, fome ou extenuação” (*apud* LEONTIEV, 1980a, p. 43).

O processo de transformação na organização física do homem completou-se no início da era da história social da humanidade pela sua **atividade**, o trabalho. Desse modo, o homem, ao desenvolver ferramentas, objetos, também desenvolve conhecimento sobre eles e o mundo ao seu redor e sobre si mesmo, de modo que nesse movimento histórico, as necessidades da ciência e das artes foram se manifestando e efetivando-se por meio da atividade social.

Essa atividade, ao modificar os produtos materiais e culturais (espirituais), também proporcionou historicamente o desenvolvimento “das aptidões motrizes do homem; a diversificação da fonética, nas línguas, pode ser considerada como a personificação dos progressos na articulação dos sons e no aperfeiçoamento do aparelho auditivo; o processo na arte pode considerar-se como a encarnação do desenvolvimento estético, e assim sucessivamente” (LEONTIEV, 1980a, p. 44-45). A atividade social, ao longo de sua história foi-se apropriando das riquezas do mundo e da própria inteligência humana, ou seja:

A capacidade de articulação, inclusivamente, forma-se nos homens de cada geração apenas no processo de apropriação da língua historicamente estabelecida e na dependência das suas aptidões objetivas. O mesmo acontece no desenvolvimento do pensamento e na aquisição de conhecimentos (LEONTIEV, 1980a, p. 45).

Desse modo, para o autor, assim como, para Vygotsky (*apud* VAN DER VEER & VALSINER, 2009), a gênese dos processos psicológicos superiores do homem não pode ter sua raiz na mente ou cérebro de uma pessoa individualmente, “mas deve ser procurada nos sistemas de signos sociais ‘extra cerebrais’ que uma cultura proporciona (...). Os sistemas de signos em si constituíam a herança de cada cultura e tinham que ser dominados por cada membro da cultura” (Idem, p. 243-244). Sob esta perspectiva e com base em Marx, Leontiev define:

criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamentos (‘O que é um soldado do exército vermelho?’, ‘O que fazem em uma fábrica o diretor, o engenheiro e o operário?’), e este é um momento muito importante de modelagem de sua personalidade” (LEONTIEV, 2006, p. 64-65). Este conceito será, melhor, trabalhado na sessão teórica seguinte.

Cada uma das relações humanas com o mundo – escreveu Karl Marx – vista, ouvido, olfato, gosto, tato, pensamento, contemplação, sensação, vontade, desejos, atividade, amor, numa palavra, tudo o que constitui a sua individualidade..., existe em função dos órgãos sociais e, a sua relação objetiva, ou as relações com os objetos, não são mais do que a apropriação deste último, a apropriação da realidade humana (LEONTIEV, 1980a, p. 47).

Vygotsky (2007) e Bakhtin (2002) também ancorados no pensamento marxista compreendem as relações sociais como produtoras do desenvolvimento humano, considerando que um processo interpessoal pode transformar-se em um processo intrapessoal, que significa o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento, em que os processos mentais superiores transformam a atividade que utiliza signos em características da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória, ou seja, o desenvolvimento do sujeito ocorre primeiramente no nível social e depois no individual.

Nesse sentido, Vygotsky considera que “as mudanças das operações com signos durante o desenvolvimento são semelhantes àquelas que ocorrem na linguagem. Aspectos tanto da fala externa ou comunicativa como da fala egocêntrica ‘interiorizam-se’, tornando-se a base da fala interior” (Idem, p. 58). Assim também, para Bakhtin (Idem, p.51) “a atividade mental é expressa exteriormente com a ajuda do signo (assim como nos expressamos para os outros por palavras, mímica ou qualquer outro meio), mas, ainda, que para o próprio indivíduo, ela só existe sob a forma de signos”.

Desse modo, ambos, autores entendem o valor social do signo, dando ênfase à construção da linguagem como produção histórica, exercendo um valor funcional, da comunicação, em que a palavra se expressa como o fundamento, a base do discurso interior do sujeito.

Com base nessa discussão teórica, Freitas (1994), em estudos sobre os pensamentos de Vygotsky e Bakhtin, considera que “todo signo é, pois, um fenômeno do exterior, criado pelo homem, que emerge no terreno interindividual e cuja significação se produz na dinâmica das interlocuções” (FREITAS, 1995, p.7), evidenciando, desse modo, que os signos são histórica e culturalmente criados.

Ainda, nessa perspectiva crítica, afirma Paulo Freire:

Isso nos traz um ensinamento extremamente importante. Em geral na nossa sociedade, as crianças são submetidas a um processo pavoroso de imposição de signos *a priori*, sem que se faça nenhuma relação com o que ela vivencia e, portanto, lê e representa para si em símbolos associados àquela leitura, sem que se faça nenhuma relação desses signos com o que ela vivencia, lendo o mundo e representado para si em símbolos associados a essa leitura anterior da palavra escrita.

Na leitura anterior, o mundo é lido a partir de evidências empíricas e de indícios; indícios esses não observados diretamente, mas construídos individualmente enquanto “dados” de uma vivência pessoal. Com isso ela está criando um conhecimento associado à sua própria simbologia. Mas, num processo educativo, nem sempre o educador toma a consciência de que existem outros símbolos, os de cada criança, por exemplo, além dos que ele quer trazer para ela como imposição (FREIRE, 2001, p. 139).

Paulo Freire nos adverte e ensina que o processo de ensino e de aprendizagem escolar, ao qual as crianças e também jovens e adultos estão submetidos, não tem levado em consideração conteúdos construídos no processo histórico e de vida dos sujeitos. Antes disso, o ensino escolar tem submetido a aprendizagem a um sistema de signos que não contempla o conhecimento prévio dos estudantes, de modo que a aprendizagem fica limitada pela representação desse jogo sógnico *a priori*, privilegiado pelo sistema de ensino.

Nesse sentido, os conteúdos historicamente acumulados e construídos pelo sujeito em cultural, que por sua vez possibilita a leitura de mundo antecedendo a da palavra escrita, não são utilizados como recursos semiótico para o desenvolvimento consciente do sujeito de aprendizagem.

Também, de semelhante modo a perspectiva freiriana, Brandão (1985) aborda a importância da construção social da consciência como resultante da possibilidade de comunicação entre as consciências. Estas, ao se relacionarem de modo coletivo, também coletivamente dão significados as produções humanas. Pois,

Como ser histórico o homem é um ser cultural. Compreendendo e transformando a natureza ele a humaniza; reconhecendo o outro, ele se humaniza. Assim, ele cria um mundo propriamente humano que é o mundo da cultura, o mundo histórico (ação Popular, 1963/1979, p. 131, apud BRANDÃO, 1985, p. 23).

Vygotsky (2001) em “A construção do pensamento e da linguagem”, ao compreender que pensamento e palavra surgem e se constituem unicamente no

processo do desenvolvimento histórico da consciência humana, sendo produto da formação social do homem, também compreende que:

O significado da palavra é, ao mesmo tempo um fenômeno de discurso e intelectual, mas isto não significa a sua filiação puramente externa a dois diferentes campos da vida psíquica. O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade* da palavra com o pensamento (VYGOTSKY, 2001, p. 398).

Com pensamento semelhante ao de Vygotsky, também para Bakhtin (2002, p. 49) “o que faz da palavra uma palavra é sua significação”. Portanto, “o que faz da atividade psíquica uma atividade psíquica é, da mesma forma sua significação. Se abstrairmos a significação, perdemos, ao mesmo tempo, a própria substância da vida psíquica interior” (Idem).

Entretanto, ao mesmo tempo, que os autores têm a compreensão da importância da palavra e sua significação, também deram um salto qualitativo, ao compreenderem que a palavra não é estática, isto é, que seus significados se desenvolvem, sobretudo para a teoria do pensamento e da linguagem de Vygotsky que afirma: “A descoberta da mudança dos significados das palavras e do seu desenvolvimento é a nossa descoberta principal, que permite, pela primeira vez, superar definitivamente o postulado da constância e da imutabilidade da palavra”. Ou seja, a palavra pode “adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo” (BAKHTIN, 2002, p. 52).

Como também reitera Reis: “minha argumentação se reforça no posicionamento de Bakhtin/Volochinov quando estes dizem que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se inter cruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória” (REIS, 2011, p. 116-117), considerando que nesta arena de contradição é que o sujeito é constituído, isto é, no processo dialógico, segundo a concepção dialética Bakhtiniana, que o sujeito na relação dialética com o outro e o outro com ele, pois o diálogo que se estabelece entre um e outro é de múltiplas vozes, em que condições de vida, o posicionamento de cada um, os sentimentos, são inter cruzados pelas falas de cada sujeito social.

Nesses termos, reafirmando as concepções de Reis com as palavras de Bakhtin, podemos compreender que:

Os valores vinculados à existência da pessoa, determinados por suas propriedades, só concernem ao outro. Apenas o outro torna possível a alegria que sentirei ao encontrá-lo, ao estar com ele, o pesar que sentirei ao deixá-lo, a dor que sentirei ao perdê-lo; e é somente com ele que posso encontrar-me e somente dele que posso separar-me no espaço temporal. Quanto a mim, estou sempre comigo, para mim não poderia haver vida sem mim. Todos esses valores emotivo-volitivos só são possíveis com relação ao outro, e eles dão à sua vida um peso de acontecimentos particular que minha própria vida não tem. Não se trata de graus de um valor, mas da natureza das propriedades da natureza desse valor. O tom emotivo-volitivo parece contribuir para dar consciência ao outro e particulariza a vivência que tenho do todo da sua vida, dá colorido emocional a esse todo. Em minha vida, os seres nascem, passam e morrem, e a vida/morte deles é muitas vezes o acontecimento mais importante da minha vida, o acontecimento que determina seu conteúdo (o que é essencial do romanesco na literatura universal). Esse caráter de acontecimentos significante não é concedido a minha própria vida: minha vida é o que engloba, no tempo, a existência do outro (BAKHTIN, 1992, p. 120).

Assim, diante da teia de palavras costuradas por Reis e pelo pensamento bakhtiniano, compreendemos que a essência da constituição social do sujeito encontra-se no processo contraditório das relações sociais. Ou seja, por meio da experiência ativa e dialógica de um sujeito com o outro e suas várias vozes (interior), com as quais o ser humano é impulsionado a aprender, a desenvolver-se e a viver como sujeito social.

4.2 ACONSTITUIÇÃO DA APRENDIZAGEM

ELOGIO DO APRENDIZADO

(Bertolt Brecht)

Aprenda o mais simples! Para aqueles

Cuja hora chegou

Nunca é tarde demais!

Aprenda o ABC; não basta, mas

Aprenda! Não desanime!

Comece! É preciso saber tudo!

Você tem que assumir o comando!

Aprenda, homem no asilo!

Aprenda homem na prisão!

Aprenda mulher na cozinha!

Aprenda, ancião!

Você tem que assumir o comando!

Frequente a escola, você não tem casa!

Adquira conhecimento, você que sente frio!

Você que tem fome, agarre o livro: é uma arma!

Você tem que assumir o comando.

Não se envergonhe de perguntar, camarada!

Não se deixe convencer

Veja com seus olhos!

O que não se sabe por conta própria

Não sabe.

Verifique a conta

É você quem vai pagar.

Ponha o dedo sobre cada item

Pergunte: o que é isso?

Você tem que assumir o comando.

(In ABRAHÃO, 2008, p. 181)

4.2.1 A teoria social da aprendizagem e aprendizagem situada

Conforme Engels (1980), Vygotsky (1995, 2001, 2007), Bakhtin (1992, 2002), Leontiev (1980a, 2006) e Reis (2011) em diálogo desenvolvido na sessão teórica anterior, todos entram em consonância com a ideia de que o processo de transformação do homem tanto na filogenia, quanto na ontogenia, ocorre como um fenômeno dialogicamente complexo ao longo de milênios e das gerações.

Esse homem adquiriu qualidade própria de ser humanizado e humanizante e à proporção que historicamente se desenvolve, também se constitui como sujeito de conhecimento, de poder, de afeto, pois ao encontrar-se imerso num contexto culturalmente contraditório, vive imerso em constante trama, que pode ser cheia de conflitos, mas também de enfrentamentos e superações. É, pois, nessa trama que o sujeito se constitui como drama, como ser humano que cria possibilidades de autoanalisar-se, auto organizar-se pelas múltiplas experiências vivenciadas nas relações que desenvolve com o outro nos espaços sociais que atua.

Diante desse processo transformador do homem, em que num movimento dialético, desenvolve-se histórica e culturalmente, torna-se conveniente perguntar: como a aprendizagem contribui para que esse homem se constitua como sujeito de aprendizagem?

Muitas teorias, as quais foram referendadas como percurso histórico da aprendizagem na sessão **Trajetória da aprendizagem: o sujeito à “sombra”** atribuiu, com mais ênfase, à aprendizagem um significado mentalista, cognitivista e comportamental, dentre outras atribuições conceituais. Entretanto, a perspectiva do presente texto opõe-se a essas concepções e considera a aprendizagem do sujeito como uma construção que se desenvolve em atividade como prática social. Essa concepção, tal qual a da teoria histórico-cultural, parte também da teoria social da aprendizagem de Lave e Wenger (1991), que também buscaram fundamentação na escola de Vygotsky, Luria e Leontiev.

Os estudos de Jane Lave (1988) introduzem uma compreensão sobre a concepção da aprendizagem como cognição social, como teoria e prática social, que “destaca a interdependência relacional do agente e o mundo, a atividade, o significado, a cognição, a aprendizagem e o conhecimento” (LAVE & WENGER, 1991, p. 12). A partir dessa perspectiva a autora desenvolve as bases da teoria da cognição social e constrói o conceito de aprendizagem situada em comunidades de prática em

parceria com Etienne Wenger (2001), que, com o desenvolvimento de seus estudos, aprofunda o conceito de comunidades de prática e, por meio desses estudos, também reformula os conceitos de cognição e de aprendizagem.

Para os autores a abordagem cognitiva da aprendizagem tem um caráter mais tradicional que ainda predomina nos estudos e pesquisas sobre aprendizagem, pois nessa abordagem a aprendizagem é compreendida, especialmente, como um processo técnico e psicológico que acontece na mente dos indivíduos. Nesse sentido, com base em Wenger (2001), Mosquera (2008) faz uma análise sobre os enfoques da aprendizagem de base cognitivista, apontando alguns enfoques:

1. *Enfoque neurofisiológico*: foca-se nos mecanismos físicos e biológicos da aprendizagem, em que é trabalhado o estímulo à memorização e a prontidão para a aprendizagem.

2. *Enfoque comportamental*: foca-se na mudança de comportamento pelo processo de estímulo-resposta, em que a aprendizagem deve converter-se em adaptação de resposta, por meio do exercício e do controle pedagógico.

3. *Enfoque cognitivo* propriamente dito: foca-se nas estruturas cognitivas da mente, em que a aprendizagem funciona como veículo de transformação dessas estruturas. A aprendizagem ocorre por meio da transmissão, associação, inferências e da resolução de problemas com base na informação ou conteúdo exposto.

4. *Enfoque construtivista*: foca-se no processo de desenvolvimento em que o indivíduo constrói suas próprias estruturas mentais no processo de interação com o meio. A aprendizagem ocorre por meio das tarefas e atividades práticas que são autodirigidas para o processo de descoberta.

5. *Enfoque da Aprendizagem social*: foca-se nas interações sociais, mas permanece centrada em uma perspectiva psicologizada. Para a aprendizagem, enfatiza-se a imitação e a modelação que interagem com a cognição, dando lugar a observação que pode funcionar como fonte instigadora da aprendizagem.

A partir dessa análise, Wenger (1998) e Mosquera (2008) compreendem que tais enfoques põem a aprendizagem num status que valoriza mais os processos psicologizados do que a atividade na prática social, a qual enfatiza que “a aprendizagem, o pensamento e o conhecimento são relações entre pessoas em atividade, em, com, e surgindo do mundo social e culturalmente estruturado” (LAVE & WENGER, 1991, p. 12). Além disso, Wenger considera a importância de outras teorias, as quais se aproximam da que propõe - *teoria social da aprendizagem em*

comunidades de práticas -, apontando a teoria histórico-cultural de Vygotsky, Luria e Leontiev (dando importância à teoria da *atividade*), também as teorias da *socialização* de Parsons (1902 – 1979) e por último as teorias da *organização*.

Segundo Mosquera (2008) a teoria da *atividade* considera a inter-relação dos processos históricos de uma atividade e o nível de desenvolvimento de um indivíduo em relação à atividade. Ou seja, considera a “zona de desenvolvimento próximo”¹⁸ em que o indivíduo pode receber apoio de outras pessoas para desenvolver-se na relação com a atividade proposta ou cotidiana.

Desse modo, as estruturas das atividades são historicamente construídas. Em relação às teorias da *socialização* de Parsons, “argumenta que existe uma diferença sutil entre a imitação ou a interiorização das normas por parte das pessoas e a construção de identidades dentro da comunidade de práticas” (Idem p. 26).

E por fim, as teorias da organização que consideram tanto a aprendizagem do indivíduo que ocorre dentro da organização, como a aprendizagem da organização como um todo. Todavia, dentre essas, para a composição do nosso estudo interessa a *teoria social da aprendizagem de comunidade de prática* com foco na teoria histórico-cultural que considera o caráter da *atividade* como ação do sujeito.

Na abordagem social da aprendizagem (...), “a aprendizagem é vista como prática social que é parte do processo de construção da realidade, entrelaçada com a cultura e a política, que resulta das interações entre pessoas e se manifesta nos comportamentos cotidianos” (EASTERBY-SMITH e ARAUJO, 2001; LAVE e WENGER, 1991, apud SILVA Jr., MÂSIH, CANÇADO, SCHOMMER, 2008, p. 73). Ou seja, a aprendizagem como prática social consiste no “caráter socialmente negociado, que é intrínseco ao significado e o caráter interessado e vigilante do pensamento e da ação das pessoas-em-atividade” (LAVE & WENGER, 1991, p. 12).

Nessa perspectiva, para Lave e Wenger (1991) a aprendizagem faz parte da nossa participação no mundo, pois “o processo de converter-se em participante pleno de uma prática sociocultural envolve os propósitos de aprender de uma pessoa e configura o significado da aprendizagem” (Idem, p. 1), portanto, “a aprendizagem é uma dimensão integral e inseparável da prática social” (p. 2-3).

¹⁸ O conceito de “Zona de desenvolvimento proximal” de Vygotsky (2007) será melhor desenvolvido na seção teórica seguinte.

Nessa perspectiva, segundo Mosquera (2008), Ipiranga, Menezes, Matos e Maia (2005), para a construção de sua epistemologia Wenger (1998) considera alguns princípios, tais como:

- √ A aprendizagem é inerente à natureza humana. Consiste na primeira e principal habilidade para negociar novos significados. Além disso, o ser humano é ser social, de modo que se torna um aspecto essencial da aprendizagem.
- √ O conhecimento é uma questão de competência em relação a certas atividades valorizadas, como descobrir fatos científicos, escrever poesia ou operar e concertar máquinas, dentre outros. Isto é, é essencialmente, experimental e social.
- √ Conhecer é uma questão de participar no desenvolvimento dessas atividades e, especialmente de comprometer-se de uma maneira ativa com o mundo. A aprendizagem transforma identidades e constrói trajetórias de participação.
- √ O significado, capacidade que o ser humano tem de experimentar o mundo e ter compromisso com ele como algo significativo – são em última instância o que deve produzir a aprendizagem.
- √ A aprendizagem social é uma questão de energia social, poder, alinhamento e engajamento.
- √ A aprendizagem social envolve uma ação recíproca entre o local e o global.

Desse modo, para Wenger (1998), a aprendizagem é considerada como *participação social*, ou seja, a aprendizagem consiste em que o sujeito participe de uma maneira ativa nas práticas das comunidades sociais, bem como implica construir identidades em relação a essas comunidades. Para a construção desses pressupostos foi necessário definir alguns componentes:

1. *Significado*: um modo de expressar (falar) nossa capacidade mutável – individualmente ou coletivamente – de experimentar nossa vida e o mundo como algo significativo.
2. *Prática*: um modo de falar de recursos históricos e sociais compartilhados, dos sistemas, ou quadros de referências e perspectivas que possam sustentar o compromisso mútuo na ação.

3. *Comunidade*: uma maneira de falar sobre as configurações sociais, em que a continuidade de nossas atividades se define como buscas valiosas e nossa participação é reconhecida como competente.
4. *Identidade*: um modo de falar sobre como a aprendizagem muda quem nós somos e cria histórias pessoais, bem como possibilita a transformação no contexto de nossas comunidades (WENGER, 1998).

Wenger (1998), além de esclarecer os componentes da teoria social da aprendizagem em comunidades de prática, também faz uma síntese que contempla os quatro elementos e expõe a profundidade da ligação entre eles e suas mútuas definições. Assim, representados abaixo, na figura 1:

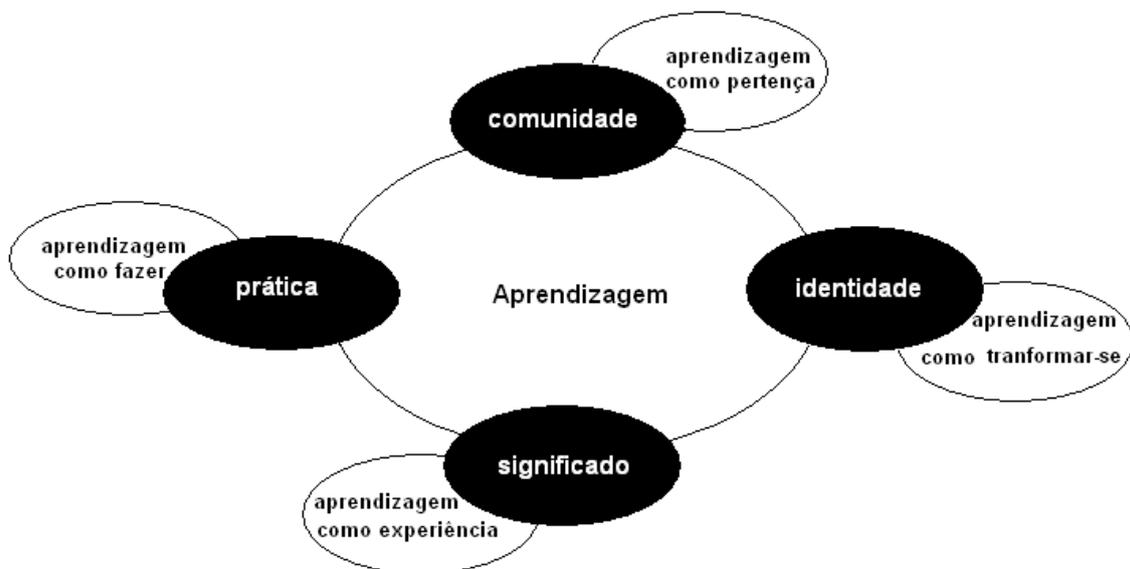


Figura 1: Componentes da teoria social da aprendizagem (WENGER, 1998).

Para o autor, embora a palavra *aprendizagem* esteja localizada no centro da Figura 1, se quisermos trocá-la de posição com qualquer um dos componentes da figura, o esquema continuará fazendo sentido. Isso demonstra que os elementos estão conectados e se definem mutuamente.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que todos pertencemos às *comunidades de prática*, tendo em vista que as Comunidades de Prática “consistem na membresia e dependem dela, incluindo as biografias /trajetórias, relações e práticas que as caracterizam” (LAVE & WENGER, 1991, p. 14, tradução nossa), isto significa dizer, segundo Wenger, Mcdermott e Snyder (2002) que as comunidades de

prática compartilham uma estrutura básica que combina três elementos fundamentais: *domínio, comunidade e prática*.

O *domínio* “são grupos de pessoas que se mantêm juntas por modos característicos de falar, agir, atribuir valor, interpretar e usar a linguagem (...)” (BARTON, HAMILTON & IVANIC, 2000, p. 11, apud ALVES, 2013, p. 29), ou seja, são espaços sociais padronizados e estruturados onde se desenvolve uma base comum de conhecimentos e se define a identidade da comunidade, afirmando objetivos, metas, propósitos e a importância de seus membros.

Não há uma rigidez quanto aos problemas em comunidade, mas o acompanhamento das mudanças ocorrentes no mundo e na comunidade, tendo em vista novos problemas, desafios, enfrentamentos e perspectivas. Para Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 28 apud CYRINO & CALDEIRAS, 2011, p. 376), o domínio é o que “inspira os membros a contribuir e participarem, guia suas aprendizagens, e dá significado a suas ações”.

A *comunidade* pode ser caracterizada como um grupo de pessoas que se inter-relacionam, aprendem juntas e buscam renovar suas práticas, tendo em vista garantir novos membros (MOSQUERA, 2008), o que “cria o tecido social da aprendizagem” (WENGER, MCDERMOTT & SNYDER, 2002, p. 28, apud CYRINO & CALDEIRAS, 2011, p. 376).

A *prática* desenvolve-se em torno do conhecimento específico que é compartilhado e integrado pela comunidade, envolvendo “um conjunto de estruturas, ideias, ferramentas, informação, estilos, linguagem, histórias, e documentos que os membros da comunidade compartilham” (WENGER, MCDERMOTT & SNYDER, 2002, p. 29 apud CYRINO & CALDEIRAS, 2011, p. 376). Ou seja, o que define a prática social de uma comunidade são as articulações e o envolvimento dos sujeitos na atividade.

Desse modo, uma comunidade pode ter como prática, por exemplo, o engajamento coletivo e popular de alfabetizadores, da própria comunidade para alfabetizar e escolarizar crianças, jovens e adultos, bem como para desenvolver estratégias de enfrentamentos para resolução de problemas pertinentes aos membros da escola, ou seja, que fazem parte dessa comunidade de práticas.

A Teoria Social da Aprendizagem é implementada com a ideia de aprendizagem enquanto dimensão da prática social, conforme mencionada anteriormente, que também consiste na ideia geral de que:

Este mundo está socialmente constituído; formas objetivas e sistemas de atividades de um lado, e as compreensões subjetiva e intersubjetiva delas pelos agentes, por outro, constituem mutuamente tanto o mundo como a experiência de suas formas. O conhecimento do mundo socialmente constituído está socialmente mediado e aberto. Seu significado para os autores dados, suas elaborações, e as relações dos humanos com ele e nele, se produzem, reproduzem e mudam no transcurso da atividade (que inclui palavra e pensamento, porém sem que os possa reduzir a um ou outro). Em uma teoria da prática, cognição e comunicação no mundo social e como o mundo social estão situados no desenvolvimento histórico de uma atividade em curso. É, então, uma teoria crítica; a prática do cientista social deve ser analisada nos mesmos termos históricos, situados, que qualquer prática submetida à investigação. Uma maneira de pensar a aprendizagem é considerá-la como produção, transformação e mudança histórica das pessoas (LAVE & WENGER, 1991, p. 12).

Essa ideia surgiu desde os primeiros estudos de Lave em 1970 sobre os alfaiates na Libéria. Por meio desse estudo observou que as pessoas aprendiam sem haver uma condução didática, reflexiva, mecânica ou intencionalmente repetitiva, mas ocorria como um elemento inseparável e indissociável de uma prática social. Por meio desse estudo, a autora pôs-se a questionar a aprendizagem segundo a ideia de transmissão, ou transferência de informação, pois essas concepções contrapõem a noção de aprendizagem na ação (prática) que é sinônimo de *aprendizagem situada*, a qual significa a construção de competências no engajamento em práticas sociais, em grupos sociais em contextos específicos (LAGE, 2013).

A partir do estudo mencionado acima, Lave e Wenger (1991) partiram da hipótese central de que a “aprendizagem vista como atividade situada tem como característica central um processo que denominamos participação periférica legítima” (p.1, tradução nossa). Nesse sentido, os autores afirmam que a aprendizagem como atividade situada é o “entendimento compreensivo que compromete a pessoa na totalidade, em lugar da ‘recepção’ de um corpo de conhecimento fatural sobre o mundo, e na proposta de que a pessoa, a atividade, e o mundo se constituem mutuamente uns aos outros” (p. 4).

Para os autores a atividade situada e aprendizagem situada não podem ser confundidas com a noção de localismo, obrigatoriedade e limitações de um tempo com tarefas determinadas. Pois, reafirmam que a aprendizagem situada, “(...) é parte integral da prática social geradora no mundo em que se vive” (Idem).

Nessa mesma perspectiva, a participação periférica legítima, é assim compreendida por Lave e Wenger (1991, p. 29) como sendo “o processo como um recém-chegado se torna parte de uma comunidade de prática”. Ou seja, é considerado “como um descritor do compromisso na prática social, que traduza aprendizagem como constituinte integral” (Idem p. 4) e que também apresenta “implicações e perspectivas mutáveis que são parte da trajetória da aprendizagem, do desenvolvimento de identidade e forma de afiliação dos atores” (Idem, p. 5, tradução nossa).

Desse modo, por meio dessa construção teórica os autores ampliaram e superaram as abordagens tradicionais de aprendizagem, bem como a conotação de relação professor-aluno, de mestre e aprendiz, pois com a compreensão de que a relação de participação é mutável e transformadora das identidades nas comunidades de práticas, deram outro significado e direcionamento ao conceito de aprendizagem, legitimando-a como uma prática social em comunidade. Assim, podemos observar o esquema geral da Teoria Social da Aprendizagem, conforme a figura 2 abaixo:

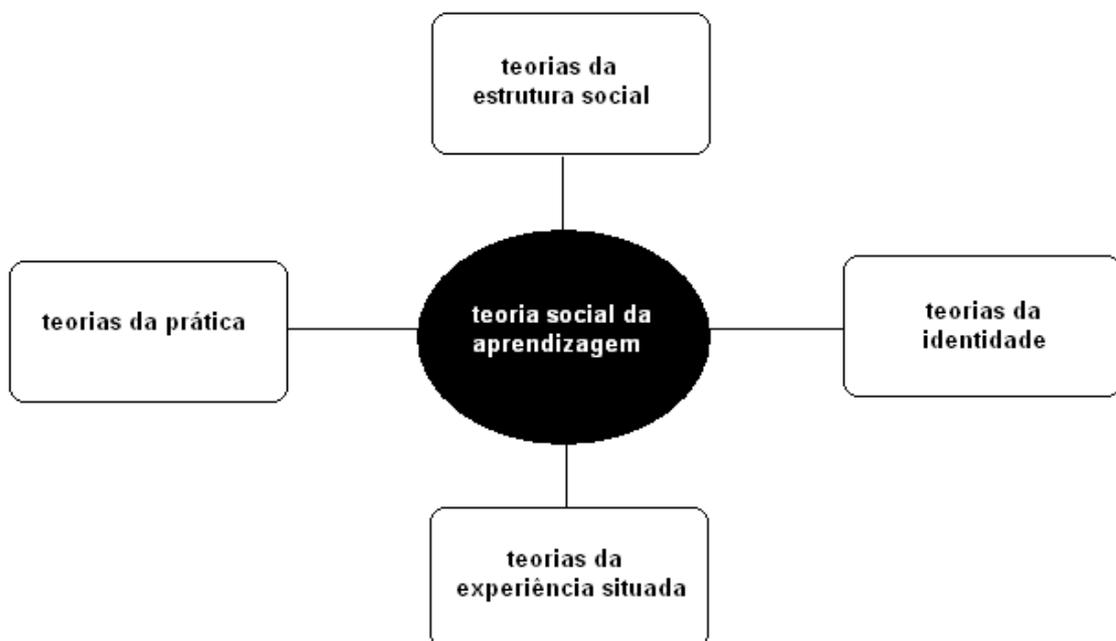


Figura 2: Dois eixos principais de tradições relevantes para a teoria social da aprendizagem (WENGER, 1998).

Wenger (1998), na representação do esquema da Figura 2, situa a aprendizagem como participação social, a qual se encontra no cruzamento dos eixos horizontal e vertical.

Segundo Wenger (1998, p. 13), a aprendizagem “acontece mediante nosso engajamento em ações e interações, embora incorpore este engajamento na cultura e na história. Por meio dessas ações e interações locais, a aprendizagem se reproduz e transforma a estrutura social em que tem lugar”, conforme demonstração do eixo vertical.

No eixo horizontal, a aprendizagem é considerada como uma forma de orientar, guiar a evolução das práticas, mas também de desenvolver e transformar a identidade das pessoas participantes e engajadas nas práticas a que pertencem.

É diante desse contexto intelectual que o autor destaca os quatro componentes anteriormente citados e dialogados na **figura 1** (*significado, prática, comunidade e identidade*) que integram sua teoria social de aprendizagem, em que atesta que a participação social é um processo de aprender.

Nesse sentido, o “contexto intelectual” que influenciou a teoria da aprendizagem social de Wenger (1998) envolve teorias tradicionais, tais como:

1 - *Teorias da estrutura social*: dão maior relevância às instituições, em que as regras e as normas são aspectos essenciais, destacando-se os sistemas culturais, os discursos e a história;

2 - *Teorias da experiência situada*: em que são enfatizadas a dinâmica da existência e experiências cotidianas, a improvisação, a coordenação e a coreografia da interação. Centram-se na experiência e na construção local de eventos individuais ou interpessoais como atividade e diálogo. Portanto, enfatizam as relações interativas das pessoas e seu ambiente;

3 - *Teorias da prática social*: a ênfase encontra-se “nos sistemas sociais de recursos compartilhados por meio dos quais os grupos se organizam e coordenam suas atividades, suas relações mútuas e suas interpretações do mundo” (Idem p. 13).

4- *Teorias de identidade*: a ênfase encontra-se nas questões de formação da pessoa como resultado de sua relação social. Ou seja, da interpretação da cultura, do corpo, da criação e a inserção de marcas de afiliação que se manifestam nos ritos de passagem e as categorias sociais, dando relevância às questões de etnia, gênero, idade, classe social e outras diferentes categorias para entender o processo

deformação da pessoa diante das complexas relações estabelecidas entre ela e o grupo social a que pertence.

Dentre essas teorias, Wenger (1998) buscou ampliar mais ainda sua visão teórica sobre a aprendizagem, apresentando novas possibilidades de compreensão, por meio de outras quatro teorias: as teorias da *coletividade*, as teorias da *subjetividade*, as teorias que tratam do *poder* e as teorias do *significado* (MOSQUERO, 2008).

As teorias da *coletividade* buscam abordar a formação de diversas formas de configurações sociais, ou seja, desde as configurações locais, como a família, comunidades, grupos, redes sociais, e também as globais, como classe social, estados, associações, organizações, movimentos sociais, dentre outros. Essas teorias tentam descrever os mecanismos de coesão social, através dos quais as configurações sociais são produzidas, como se mantêm e são reproduzidas de acordo com o tempo, como, por exemplo: compromisso, solidariedade, interesses comuns e afinidades.

As teorias da *subjetividade* fazem uma abordagem sobre a gênese da individualidade como experiência de vida. Essas teorias tentam explicar o sujeito e sua dinâmica em relação às experiências individuais a partir das relações de compromisso com o social.

As teorias que tratam do *poder* têm grande relevância para a teoria social, pois o desafio encontra-se em construir conceitos de poder além das fundamentadas pelas relações de conflito. Pois, o interesse de Wenger consiste nos modelos fundamentados no consenso, entendendo o conceito de poder como alinhamento de contrato ou como acordo coletivo que confere autoridade e credibilidade às pessoas detentoras de poder.

Por fim, as teorias do *significado*, que buscam explicar como as pessoas, por si mesmas, produzem e concebem significados. Mas Wenger ressalva que essas teorias são diferentes das teorias de significados da lógica e da filosofia da linguagem, pois a concepção sobre “produção de significado” é compreendida como a capacidade que a pessoa tem de construir significados, por meio da participação social e das relações de poder existentes nas experiências da vida humana.

A perspectiva epistemológica de Wenger (1998) de uma aprendizagem social, em colaboração com a teoria da aprendizagem situada em comunidades de prática de Lave e Wenger (1991) movimenta o foco centralizado no individual para o social.

Ou seja, focaliza na pessoa, seus aspectos subjetivos e intersubjetivos, sociais e culturais, porém numa abordagem comprometida com o caráter relacional da experiência, do conhecimento e da aprendizagem, dando importância ao caráter do significado e da natureza concreta da aprendizagem para as pessoas envolvidas na atividade como prática social.

4.2.2 A atividade do sujeito de aprendizagem

A presente seção teórica centra-se na ideia de que a aprendizagem do sujeito se processa pela *atividade* que ele desenvolve, tendo em vista suas ações interativas nos grupos a que pertence, como as de trabalho, da comunidade, bem como, as relações sociais de grupos como os da escola. Para tanto, partimos da perspectiva histórico-cultural com a teoria da *atividade* de Leontiev (2006, 2012) e autores contemporâneos, colaboradores que fazem parte da terceira geração da teoria da atividade como Lave e Wenger (1991) e Engeström¹⁹ (1987, 1990, 1999, 2001/2005) para o desenvolvimento de alguns conceitos pertinentes e que estão inter-relacionados à compreensão da atividade como aprendizagem.

Assim, *atividade*, *sistema de atividade*, e a expansão da noção de *zona de desenvolvimento proximal* (ZPD) são conceitos contemplados que dão consistência à ideia de atividade como aprendizagem do sujeito.

Nessa perspectiva, Leontiev (2006) debruçou-se com especial atenção aos estudos sobre a *atividade* psicológica no desenvolvimento infantil, tecendo argumentos a partir da questão da “atividade principal” da criança, que se caracteriza sob a perspectiva de três atributos:

1. Ela é atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. Por exemplo, a instrução no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brincar, isto é, precisamente na atividade principal deste estágio do desenvolvimento. A criança começa a aprender de brincadeira.

¹⁹ Yrjö Engeström é pesquisador da Teoria Histórico-Cultural, professor da Educação de Jovens e Adultos, diretor do Centro de Teoria da Atividade e Desenvolvimento de Pesquisa e Trabalho na Universidade de Helsinki na Finlândia. Também é professor de Comunicação na Universidade da Califórnia (San Diego) e professor honorário da Faculdade de Educação de Birmingham no Reino Unido. Engeström faz parte da terceira geração dos estudiosos da Teoria da Atividade e é autor da teoria da Aprendizagem Expansiva (www.edu.helsinki.fi/activity/people).

2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam formas ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brincar e os processos de pensamento abstratos, nos estudos. Daí, não se segue, porém, que a modelagem ou a reestruturação de todos os processos psíquicos só ocorra durante a atividade principal. Certos processos psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade principal, mas em outras formas de atividade geneticamente ligadas a ela. Os processos de observação e generalização das cores, por exemplo, não são moldados, durante a infância pré-escolar, no próprio brincar, mas nos desenhos, nos trabalhos de aplicação de cores etc.; isto é, em formas de atividades que só estão associadas à atividade lúdica em suas origens.

3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em certo período de desenvolvimento. É precisamente no brincar que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento (“O que é um soldado do Exército vermelho”? “O que fazem em uma fábrica o diretor, o engenheiro e o operário?”), e este é um momento muito importante de modelagem de sua personalidade (LEONTIEV, 2006, p. 64-65).

Desse modo, a atividade principal para o autor é a atividade em que o desenvolvimento ordena e gerencia as mudanças mais importantes nos processos psicológicos e nos traços da personalidade da criança, em determinados estágios de seu desenvolvimento, os quais possuem um conteúdo preciso (apropriado) e sequência temporal, implicada com a idade, mas que não são imutáveis e encerrados em si mesmos, uma vez que o desenvolvimento é um processo contínuo (Idem).

Também, a atividade para Leontiev (2006) prenuncia uma noção que não se limita apenas aos estágios do desenvolvimento da criança, mas perpassa por uma compreensão de que a atividade é um processo histórico e cultural do trabalho do homem, pois,

As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. Exemplificando, podemos citar a duração e o conteúdo do desenvolvimento que constituem, por seu envolvimento na vida social e de trabalho, a preparação de uma pessoa (LEONTIEV, 2006, p. 65).

Desse modo, o tempo que proporciona o processo criativo, o preparo, o “treinamento”, a experiência, ou seja, o desenvolvimento histórico do sujeito sempre o tornará diferente, conforme o curso das necessidades e exigências da sociedade

que variam de tempos em tempos. De modo semelhante, argumentam os membros do Instituto de Psicologia da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS (ex União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), Bogoyavlensky e Menchinskaya²⁰, que enfatizaram a necessidade de se distinguir vários aspectos do desenvolvimento psíquico do ser humano, pois, conforme foi adiantado por Sechenov²¹, sobre as formas ativas do pensamento, no texto *Elementos do pensamento*, diz:

“Metade do desenvolvimento mental do homem produz-se porque este percebe e assimila elementos da experiência própria e alheia. Não se sabe, acaso, que o homem, ao aprender a pensar, deve apenas dominar os elementos da experiência, mas também utilizar a sua mensagem, ou seja, aplicá-la ao que lhe interessa? (...) A partir do momento em que em todos os casos o homem é agente ativo, todo o complexo fenômeno se denomina pensamento ativo” (BOGOYAVLENSKY & MENCHINSKAYA, 2012, p. 102-103).

De modo semelhante, para Núñez (2009) o processo de desenvolvimento humano, em que o homem é agente ativo, não se separa dos processos da consciência, pois a consciência integra aspectos da cognição, da emoção e da vontade, que também estão integrados aos processos imaginativos e da criatividade, ou seja, estão interligados como um sistema integrado aos processos experienciais da vida do sujeito.

Significa também, que podem contribuir para novas produções de uma atividade consciente favorecedora de uma transformação da realidade do sujeito no espaço social que atua, na medida em que, para Leontiev (1983) é “a reprodução da imagem ideal da atividade pelo sujeito, orientada a uma finalidade. É uma representação ideal das posições do sujeito em relação a outras pessoas” (apud NÚÑEZ, 2009, p. 66). Desse modo, a atividade consciente do sujeito é mediada pelos “outros” do grupo, mas também pela sua posição nesse grupo.

Nesse sentido, é possível compreender que a atividade humana tem como uma de suas características a aprendizagem, que pode se processar, também, pelo

²⁰ Os autores escreveram o ensaio sobre a *Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicointelectual da criança em idade escolar* no Instituto de Psicologia da Academia de Ciências Pedagógicas da ex União Soviética. “O presente ensaio foi tirado de *Psicologia da aprendizagem escolar* (Moscou, 1959, pp. 155-177), livro dirigido aos especialistas em didática, aos professores e aos estudantes dos institutos superiores para a preparação de docentes” (BOGOYAVLENSKY & MENCHINSKAYA, 2012, p. 63).

²¹ Sechenov, também membro integrante do Instituto de Psicologia da Academia de Ciências Pedagógicas da ex União Soviética.

caráter consciente da atividade de estudo, “orientado a um objetivo definido que tem de ser conscientizado pelo aluno como sujeito da atividade, para poder interagir e transformar o objeto e transformar a si mesmo” (NÚÑEZ, 2009, p. 66). A aprendizagem não depende em especial do processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula, mas de uma ação consciente, autor reguladora do sujeito para a atividade de aprendizagem. Portanto, de uma consciência do querer aprender por meio do saber construído em seu processo histórico e cultural.

Ainda para Leontiev (1989), a apropriação da aprendizagem é o processo de aquisição, por parte do homem, da experiência da espécie, mas não só da experiência filogenética de seus antepassados animais, e sim a experiência humana, ou seja, a experiência sociocultural das gerações precedentes, dos produtos da atividade social objetivados na cultura. A aprendizagem é, pois, o processo de apropriação da experiência humana, culturalmente acumulada e desenvolvida pela atividade coletiva do ser humano. Partindo desse princípio, para o autor, a aprendizagem com base em conteúdos escolares significa que:

- a) É um processo ativo por parte do sujeito. Para assimilar o conteúdo escolar como produto da atividade humana, é necessário realizar uma atividade adequada àquilo que corresponde ao produto dado.
- b) É um processo que cria novas premissas para o posterior desenvolvimento da atividade e cria uma nova capacidade ou função em condições mediadas pelas relações com “os outros” e os objetos culturais (LEONTIEV, 1980, apud NUÑEZ, 2009, p. 67).

Com base na citação exposta acima, a atividade produtiva do sujeito para a aprendizagem funciona como uma atividade objetivada e específica de cada pessoa, mas também, dependente da relação com as outras pessoas, ou seja, do processo mediacional que desempenha importante papel para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e que possibilita incorporação de novas estruturas de pensamento, tendo em vista que,

“A estruturação racional da atividade se converte em uma necessidade e é uma via para garantir que o aluno possa construir um modelo teórico da atividade que se pretende formar. Por isso, como característica especial da aprendizagem, aparecem os tipos específicos de atividade que o aluno deve desenvolver para assimilar os conteúdos” (NUÑEZ, 2009, p. 69).

Ainda, quanto à questão da estruturação racional da atividade para a aprendizagem, acrescenta Leontiev (1978, p. 61, apud MATEUS, 2005, p. 61): “o processo de internalização não é a transferência de uma ação externa para ‘planos da consciência’ interna pré-existente; é o processo no qual esse plano interno é formado”.

Assim, o “processo interno” da estruturação da atividade cria novas estruturas que funcionarão como via possível para a construção do próprio percurso de aprendizagem, que se caracteriza como uma atividade específica de cada sujeito que aprende. De modo semelhante, Leontiev (1981) e Engeström (1993), citados por Billet (1998, p. 3), compreendem que “as situações em que as atividades ocorrem são realizadas para serem únicas, como elas são formadas por um complexo particular de fatores sociais, referido como um sistema de atividade”.

As situações de atividade são experiências particulares, exclusivas de cada sujeito, embora imerso em fatores sociais comuns de um mesmo sistema de atividade, o qual é definido como um grupo de pessoas que compartilham um objetivo e motivo em comum ao longo do tempo, bem como a ampla gama de ferramentas que usam em conjunto para agir sobre o objeto em que se desenvolve uma atividade de estudo ou de trabalho (ENGESTRÖM, 1990). Em outros termos,

Propõe-se que é a intersecção entre história pessoal dos indivíduos (ele próprio um produto social) e as actividades de formação profissional socialmente determinados e os objetivos embutidos em determinadas circunstâncias (por exemplo, local de trabalho, estabelecimento de ensino) que transforma o conhecimento dos indivíduos (BILLET, 1998, p. 3).

De modo semelhante, para Engeström (1990) um exemplo relevante de um sistema de atividade é a universidade, a qual tem uma longa duração, pois foi criada há centenas de anos e permanecerá no futuro. Assim, se considerado os motivos e objetivos da atividade da universidade ao longo do tempo é possível perceber que, processualmente, ocorreram mudanças significativas, uma vez que seu objeto de atividade encontra-se centrado na aprendizagem.

Isso resultou ao longo de sua história a promoção do avanço investigativo e interventivo na sociedade realizado por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, envolvendo todos os sujeitos participantes (corpo discente, docente, técnico-administrativo e outros servidores) com suas experiências, histórias, personalidades

na atividade sistêmica desse grande grupo, possibilitando, assim, a transformação entre atividade do sujeito com o social e a atividade do social com o sujeito, gerando conhecimento e proporcionando também mudanças de ordem cultural. Nesse sentido, é oportuno observar a estrutura da atividade humana, proposta por Engeström (1987), conforme a figura abaixo:

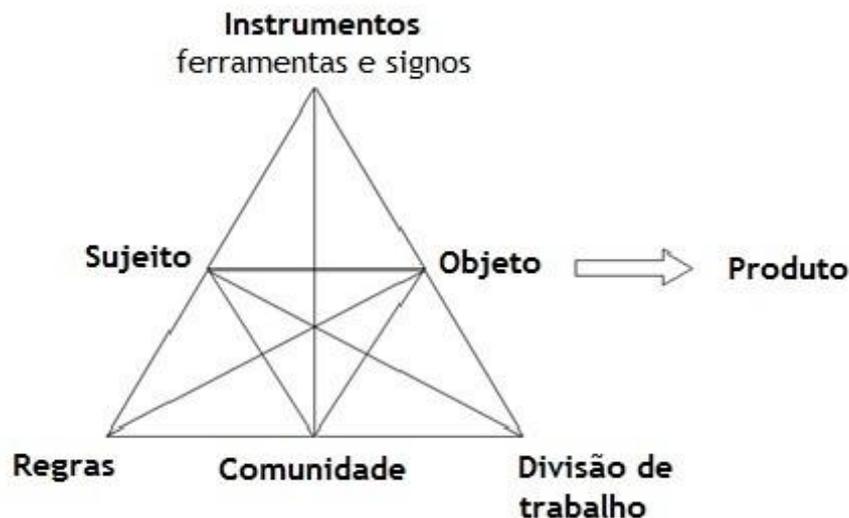


Figura 3: Estrutura da atividade humana (ENGESTRÖM, 1987, p. 78).

Conforme a figura acima, Engeström retoma a ideia de mediação sob a perspectiva de dois autores da teoria histórico-cultural Vygotsky (2007) e Leontiev (1978). Primeiramente com Vygotsky é retomada a ideia da ação mediada pelo uso de ferramentas e signos na interação entre indivíduos e objeto, pois como afirma o autor:

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudança nos objetos (...). O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto de operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente* (VYGOTSKY, 2007, p. 55).

Nesse sentido, para Engeström (1987) a ideia de mediação pelos instrumentos e signos dá lugar à reflexão de que, para Vygotsky os processos de mudanças, ou de desenvolvimento psicológico ganham maior importância e

centralização no indivíduo. De outro modo, para Leontiev a compreensão de mediação, ganha dois sentidos, aquela realizada por meio de artefatos e a realizada por meio da sociedade, pois segundo o autor, ao se referir à categoria trabalho como atividade humana afirma que,

“Se efetua em condições de atividade comum coletiva, de modo que o homem, no seio desse processo, não entra apenas em uma relação determinada com a natureza, mas com outros homens, membros de uma dada sociedade” (LEONTIEV, 1978, p. 80).

Assim, para o autor é necessário, também, compreender a natureza social da atividade humana.

Engeström (1987), por sua vez, argumenta que, embora, Leontiev (1989) não tenha construído um modelo gráfico sobre a ideia de ação mediada de Vygotsky (2007), foi possível, porém, para o autor formalizá-la, bem como, dar nova configuração à ideia de interação, que ao invés de ficar centralizada na ideia de relação indivíduo e objeto mediado por ferramentas e signos, também incorporou a ideia da interação social de toda comunidade envolvida e das normas e regras de trabalho.

Isso significa dizer que na estrutura da atividade humana, o sujeito (indivíduo, grupo, organização ou comunidade) é exposto a vários fatores mediadores (ferramentas, divisão de trabalho, divisão de conhecimentos, normas sociais, regras organizacionais) que podem gerar contradições e por sua vez mudanças na estrutura social.

Engeström (1987) buscou desenvolver um constructo de análises históricas dos sistemas de atividade humana, e também construir um referencial em que os ciclos de desenvolvimento humano (reprodução e produção) se dão no processo de formação, confrontação e resolução, de forma horizontalizada, das contradições nas atividades. Para tanto, parte da discussão sobre a seguinte problemática: “Se e como as atividades enquanto formações sistêmicas sociais desenvolvem-se e transformam-se constantemente” (1987, p. 174).

Com base nesse questionamento, uma das análises do autor sobre formações sistêmicas promotoras de mudanças, encontra-se a escola, a qual é um sistema de atividade com foco na aprendizagem. A noção de que a escola é uma formação sistêmica promotora de mudanças, ancora-se na discussão sobre aprendizagem

proposta por G. Bateson²² (1972), que desenvolveu suas concepções a partir de três níveis hierárquicos de aprendizagem, conforme apresentados e expostos abaixo por Engeström (1987).

A aprendizagem I é o que corresponde ao behaviorismo de Pavlov e Skinner e ao conexionismo de Thorndike. Ou seja, é o modelo de aprendizagem em que as ações são condicionadas para uma aquisição de respostas consideradas certas. Isso revela que a aprendizagem se dá pela reprodução de instrumentos ou técnicas sobre o objeto ou conteúdo dado (pronto), de modo que, o resultado da aprendizagem ocorre por um processo mecanicista, repetitivo do processo de ensino (ENGESTRÖM, 1987).

A aprendizagem II, de outro modo, se dá pela aquisição do contexto ou da estrutura pré-elaborada de alguma forma da aprendizagem I, como um processo reprodutivo. Ou seja, ocorre um processo de aprendizagem que perpassa por uma forma de assimilação do conhecimento de modo “inconsciente”, ou de modo “imperceptível”, por meio do uso recorrente de técnicas e estratégias de como realizar uma tarefa de atividade de aprendizagem ou de trabalho escolar. É um resultado de uma aprendizagem que se dá em função da rotina e dos hábitos desenvolvidos e não intencionais que leva o indivíduo a não precisar realizar reflexões sobre certas temáticas.

Assim, o livro didático adotado pela escola e pelo professor funciona como exemplo, pois os alunos aprendem a realizar a atividade, participando dela, isto é, aprendem que o resultado esperado da sua aprendizagem é a reprodução das respostas corretas, por tentativa de acerto e erro, até encontrar as corretas. Nesse sentido, de modo geral, é um modelo de aprendizagem reprodutivista, no qual Engeström não a considera como atividade de aprendizagem legítima.

Porém, embora, o autor considere a aprendizagem II como um modelo reprodutivista, também percebe que ela tem sua contribuição produtiva, afirmando que o aspecto produtivo, não pode ser eliminado da aprendizagem II, mesmo sendo facilmente submetido a um processo de não percepção. Pois, o objeto (conteúdo) é colocado como um problema a ser resolvido e desse modo pode sofrer e gerar mudanças.

²² Gregory Bateson estudioso e pesquisador inglês da área da Comunicação e da Antropologia que junto com sua esposa Margaret Mead (Antropóloga), desenvolveram estudos sobre a cultura da Nova Guiné. Bateson desenvolveu o estudo sobre os três níveis hierárquicos de aprendizagem presentes no texto *Steps to an ecology of mind*, publicado em 1972.

Mas também, conclui que “a aprendizagem II é essencialmente descontínua, limitada ao nível das ações. A criação de novos instrumentos na aprendizagem II é potencialmente expansiva – mas somente em potencial. A aprendizagem II produtiva não implica automaticamente que o contexto de um dado problema seja quebrado e expandido” (ENGESTRÖM, 1987, apud MATEUS, 1999, p. 24), ou que sofra mudança significativa. Para que isso ocorra, é necessário que haja a produção de novos sistemas de atividade social (ENGESTRÖM, 1999).

Assim, a aprendizagem II manifesta-se como pré-condição para a resolução de contradições e também se manifesta como geradora da aprendizagem III, uma vez que, em seu processo, as contradições se exacerbam e as ambivalências, confrontos e *situações-problema* (REIS, 2000, 2011; REIS & RIOS, 2010) apresentam-se e são constituídas. Para Engeström (1999), a aprendizagem II é essencialmente contraditória, e suas ambivalências, quando se intensificam, pressionam os participantes a iniciar a formação de novas alternativas.

Esse movimento conduz, com base em alguma estrutura social precedente, à formação de uma nova estrutura social, nomeado pelo autor como *ciclos expansivos*.

Os ciclos expansivos caracterizam-se pelo processo de contradições internas na atividade de aprendizagem que promove a discussão sobre a aprendizagem III, que para Engeström não é um fato corriqueiro, ou seguro, pois, “o sujeito se torna consciente e ganha um domínio imaginativo e, assim também, potencialmente prático da totalidade dos sistemas de atividade em termos do passado, do presente e do futuro” (ENGESTRÖM, 1999, p. 119).

E ainda complementa que “as manifestações individuais da aprendizagem III são chamadas de ‘crises pessoais’, ‘libertação’, ‘pontos de virada’, ou ‘momentos de revelação’” (Idem, p. 119).

Desse modo, a aprendizagem III ou aprendizagem expansiva ocorre com o processo de confrontação consciente das contradições ou das ambivalências que, ao serem postas como dilemas socialmente essenciais, geram ações que fazem emergir formas historicamente novas de atividade.

A partir dessa análise, Engeström (1987), buscou aprofundar a ideia de aprendizagem expansiva com base na noção de internalização das funções psicológicas superiores, segundo o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (ZPD) de Vygotsky (2007), mas também, segundo as concepções de outros autores, contemplados por Lave e Wenger (1991,) que expõem três tentativas de reformulação

do conceito de ZPD. Esses autores, todavia, dão relevância à última categoria conceitual que é a da aprendizagem expansiva de Engeström (Idem), a qual expõe o caráter “coletivista” e “societário” da aprendizagem. Para tanto, primeiramente é necessário expor a concepção de Vygotsky de zona de desenvolvimento proximal que consiste:

Na distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Conforme dito acima, essa concepção de ZPD de Vygotsky, também sofreu a tentativa de reformulação por outros autores dessa tese, conforme nos mostra os estudos de Lave e Wenger, ao considerarem as teses de Greenfield (1984), Wood, Bruner e Ron (1976), Dawdov e Markova (apud LAVE & WENGER, 1991), segundo a exposição abaixo realizada por Lave e Wenger:

Em primeiro lugar, a zona de desenvolvimento proximal costuma se caracterizar como a distância entre as capacidades de resolver problemas exibidos por um aprendiz operando sozinho e as capacidades de resolver problemas de um aprendiz quando está assistido por alguém mais experiente ou colabora com ela. Essa interpretação (...) tem inspirado abordagens pedagógicas que proporcionam explicitamente suporte para execução inicial de tarefas que depois se realizarão sem assistência (Greenfield, 1984; Wood, Bruner & Ross, 1976;...). Em segundo lugar, uma interpretação “cultural” constrói a zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o conhecimento cultural fornecido por um contexto sócio histórico – usualmente facilitado mediante a instrução - e a experiência diária dos indivíduos (Dawdov & Markova, 1983). Hedegaard (1988) denomina isto como a distância entre o conhecimento compreendido, tal como o proporcionou a instituição, e o conhecimento ativo, que possui o indivíduo. Essa interpretação está baseada na distinção de Vigotsky entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, e em seu argumento de que se alcança um conceito maduro quando as versões científicas e cotidianas se combinam (LAVE & WENGER, 1991, p. 10-11).

Entretanto, para Lave e Wenger, nessas duas classes de interpretação de ZPD, o caráter social da aprendizagem consiste principalmente em uma pequena “aura” de sociabilidade que fornece entrada ao processo de internalização visto como aquisição individual daquilo o que é culturalmente dado. Não é levado em consideração o lugar da aprendizagem num contexto mais amplo, para além, do

mundo social em sua estrutura. Nessa perspectiva, com a terceira interpretação, os autores compreendem, que:

No contexto desses recentes desenvolvimentos, um terceiro tipo de interpretação da zona de desenvolvimento proximal adquire uma perspectiva “coletivista” ou “societária”. Engeström define a zona de desenvolvimento proximal como a “distância entre as atividades diárias dos indivíduos e a forma, historicamente nova, da atividade da sociedade que pode ser gerada coletivamente como uma solução para o duplo vínculo potencialmente materializado nas atividades cotidianas” (ENGESTRÖM, 1987, p. 174, apud LAVE & WENGER, 1991, p.11).

Esse conceito também pode ser interpretado, como “a distância entre as ações cotidianas dos indivíduos e as novas formas históricas de atividade social que podem ser coletivamente geradas como soluções para uma ambivalência potencialmente inserida nas ações diárias” (ENGESTRÖM, 1987, p.174).

Com base nessa nova definição de ZPD que sai do nível individual para o coletivo, inclui-se a ideia de aprendizagem como o desenvolvimento de novas formas históricas de atividade que se processam com as mudanças dos sistemas de atividade. Ou seja, o conceito de ZPD em nível individual, equivale ao ciclo expansivo, no nível de atividade coletiva de um grupo social (ENGESTRÖM, 1999). O autor explica e exemplifica por meio das ações de aprendizagem e das contradições correspondentes no ciclo de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM, 2001/2005), representado pela figura 4abaixo:

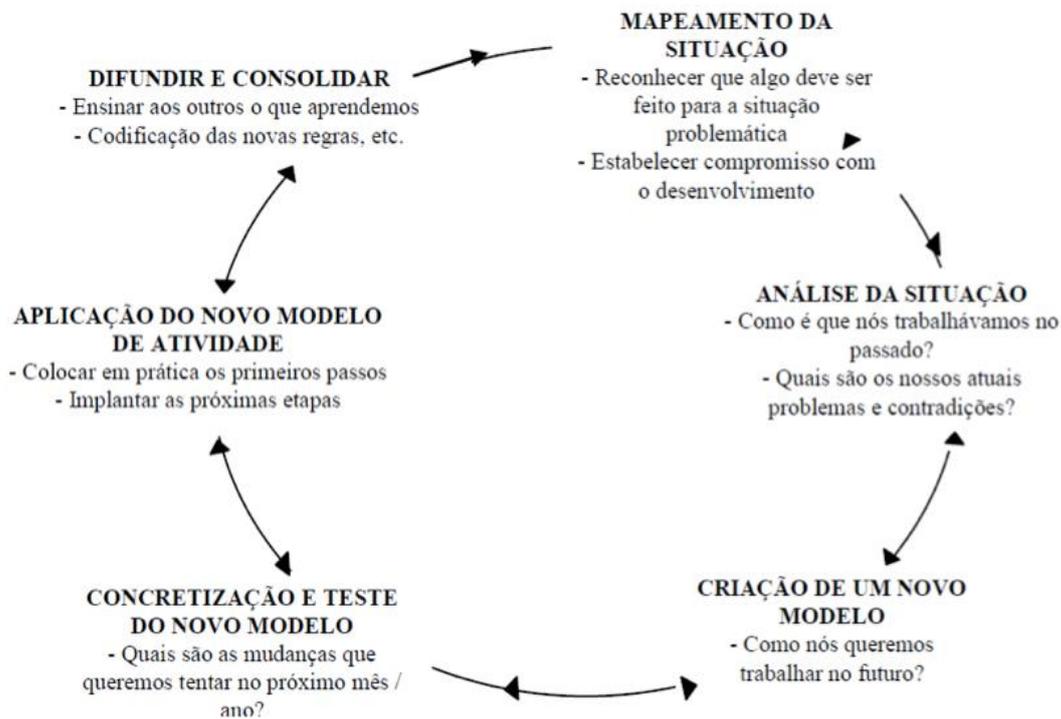


Figura 4: Contradições e ciclo de aprendizagem expansiva, definido pelas ações de aprendizagem (ENGESTRÖM, 2001/2005, p. 84).

De acordo com a demonstração da figura 4, Engeström (1987, 1999, 2001/2005) compreende que para haver mudança em uma atividade de aprendizagem é necessária a criação de artefatos (a utilização de experiências), a criação de novos padrões sociais, a invenção de novas regras. Para tanto, isto só é possível com o debate coletivo (socializado) para que os processos de mudanças ocorram de forma horizontalizada.

Assim, de modo semelhante, Wenger (2000), afirma que a aprendizagem é compreendida como essencialmente implicada nas interações da vida cotidiana e nas relações dinâmicas de influências mútuas entre as pessoas e dos sistemas sociais dos quais fazem parte, onde articulam transformação pessoal com mudanças nas estruturas pessoais. Ou seja, (...) “a participação de cada um está integrada no todo, daquilo que se tem para aprender, e qual o percurso que falta percorrer. Dessa forma, pode ser promovida uma dinâmica que possibilita ao aprendiz dar significado à sua atividade, e ao que ela contribui para a construção de uma identidade” (LAVE & WENGER, 1991).

Isso poderá contribuir para que uma pessoa se torne diferente, reconhecendo suas habilidades e posicionando-se com ações diante das possibilidades nos e pelos sistemas de relações.

A atividade de aprendizagem do sujeito é, portanto, uma atividade que se processa pelo caráter relacional da experiência no cotidiano e do conhecimento, e pelo caráter negociado do significado comprometido com a natureza social da atividade de aprendizagem do sujeito envolvido. É, pois, o entendimento compreensivo que compromete a pessoa em sua totalidade, em lugar da recepção de um corpo de conhecimento fatural sobre o mundo, ou seja, é a proposta de que o sujeito, a atividade e o mundo se constituam mutuamente uns aos outros.

5. A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DE APRENDIZAGEM EM MEIO AS EXPERIÊNCIAS, HISTÓRIAS DE VIDA E ALFABETIZAÇÃO



Visita ao Congresso Nacional (arquivo pessoal)



CEDEP/GENPEX, em visita ao Congresso Nacional (arquivo pessoal)

No presente capítulo, busco realizar um tratamento das informações a partir das análises dos dados coletados pela pesquisa de campo com os respectivos instrumentos, tais como: as entrevistas, as observações e o diário de campo. A partir desses dados, foram construídas informações, também criadas categorias temáticas e realizada a triangulação, como o objetivo de encontrar a melhor forma de combinação entre as informações, bem como compreender melhor os aspectos da realidade pesquisada, para poder responder aos objetivos propostos na pesquisa.

Desse modo, após a triangulação dos dados com as respectivas informações, pude verificar quais as categorias temáticas de maior recorrência, destacando-se: 1. A constituição histórica e cultural do sujeito de aprendizagem; 2. Aprendizagem mediada; 3. Aprendizagem como situação-problema-desafio; 4. Aprendizagem como atividade/vontade/enfrentamento; 5. Aprendizagem coletiva. Essas categorias surgiram a partir da observação, das anotações do diário de campo e das falas dos seis sujeitos participantes da pesquisa, o Carlos, o Francisco, a Dona Édina, a Dona Tereza, a professora Silvana e Lourdes, a Diretora do CEDEP.

Desse modo, a partir da triangulação de variadas categorias que surgiram, foram escolhidas as que apareceram nos dados com mais recorrência. Assim, para a análise trabalhei com as seis categorias temáticas citadas acima, as quais foram organizadas e distribuídas para responder os objetivos específicos da pesquisa.

5.1. A constituição histórica e cultural do sujeito de aprendizagem: “Até quando eu decidi fazer a história da minha vida, quem manda em mim sou eu”

A constituição histórica e cultural do sujeito de aprendizagem, parte das concepções da perspectiva histórico-cultural da escola de Vygotsky (2003, 2004), a noção de dialogia de Bakhtin (2002), mas também, dos estudos de Reis (2002, 2014), que compõe a tese, A constituição do sujeito político epistemológico e amoroso na alfabetização de Jovens e Adultos. Está faz uma análise profunda sobre a constituição humana, segundo três dimensões de sujeito: o político, o epistemológico e o amoroso, considerando o processo filogenético e o ontogenético histórico e o culturalmente construído, nas e pelas relações dialógicas/sociais do ser humano.

Com base na perspectiva histórico-cultural, é possível verificar que os sujeitos participantes da pesquisa, são sujeitos que, em seus percursos de vida, as experiências explicam seus desenvolvimentos, mudanças, adaptações e transformações no modo de agir e pensar o trabalho, como produção humana, bem como a busca pelo cumprimento de seus propósitos de vida.

Nesse sentido, em conversa com o Carlos, apresenta-me primeiramente, um pouco de sua história de vida, revelando suas experiências de trabalho, as escolares e em especial as de suas decisões, demonstrando que ao longo de sua história de vida tem se constituído como sujeito que pode fazer suas próprias escolhas e tomar suas decisões, ou seja, um sujeito de poder (político). Assim, por meio da conversa, pude verificar um pouco do seu percurso histórico quando pergunto: Carlos²³, quando você foi a primeira vez a escola?

Carlos: No meu tempo meu pai botava e tirava o tempo todo da escola, por que a gente tinha que tá trabalhando...

Carlos: Ah eu tinha uns 8 a 10 anos...Meu pai ficava desse jeito, toda hora mudava, e era sempre pra trabalhar em fazenda. Era três meses numa, três meses na outra, plantava roça, tirava roça, fazia cerca, essas coisas. Então, a gente ficava nessa, só trabalhando mesmo e sempre mudando...Até quando eu decidi fazer a história da minha vida, quem manda em mim sou eu... Disse não. Vou começar a ser

²³ Identificação: Carlos, sujeito participante da pesquisa. Tem 36 anos, veio do Vale do Araguaia/GO para Brasília em 2010. Morou primeiramente em Taquari e depois mudou-se para o Paranoá, onde atualmente mora. Trabalha numa lavanderia, na Asa Norte, pertencente à família que o emprega há 17 anos. É solteiro e há três anos faz parte da comunidade do CEDEP.

independente. Mas aí eu comecei a trabalhar e me envolver com dinheiro aí os estudos ficaram de lado de novo. Mas, agora eu decidi estudar e trabalhar.

Carlos, compreende que durante o percurso de sua história de vida, a necessidade do trabalho foi uma situação constante na família. Entretanto, a experiência da vida no trabalho, mostra uma concepção que não se restringe ao sustento, mas parte também de uma consciência de que o trabalho, consiste em conquista, dignidade, independência e decisão pessoal de como quer desenvolver, comandar e produzir sua história. Para alcançar esse propósito busca o CEDEP e inicia como alfabetizando.

Percebo que Carlos é o sujeito político de que Reis fala, pois “é aquele alfabetizando/alfabetizador que vive/enfrenta as Situações Problemas-Desafios do seu cotidiano, com as contradições inerentes a esse cotidiano. Vive no e do capitalismo. Mas é ou pode ser contra o capitalismo. (...). Sua motivação, seus desejos de vida e convivência podem estar e ir além dele” (2002, p.125).

Nesse sentido, atualmente, Carlos não pensa apenas na aprendizagem da leitura e da escrita, pois, quer aprender outros conhecimentos, como o da matemática, o da ciência, dentre outros, para poder promover seu próprio “negócio” e ter seu sustento. Pois, assim nos diz:

Carlos: Eu tô com 36 anos... Eu tenho um pensamento assim comigo que com um ano eu vou conseguir me alfabetizar...Aqui, aprendi muitas coisas, e coisas que eu já sabia e tava esquecido... eu tô lembrando aqui. Com o tempo eu tenho esperança de aprender as outras coisas também, a matemática, ciências, essas coisas (...).

Carlos: Quero ser alguém.... Depois que eu terminar aqui eu quero ter uma casa e montar um negocinho e trabalhar.

Carlos apresenta uma concepção consciente de que seu processo de aprendizagem, tanto da alfabetização, quanto de outros conteúdos são premissas para a conquista de seus objetivos. Além, disso as experiências e as aprendizagens historicamente construídas, ou seja, as “coisas” que já sabia e que tinha esquecido e agora vêm à memória com os estudos, funcionam, segundo Vygotsky (2003), como signos mediadores para novas aprendizagens. Assim, compreende que a via para

realização de certas conquistas e alguns objetivos de vida, ocorrerá, por meio da aprendizagem.

Carlos com seus projetos de estudar, de aprender outras áreas do conhecimento, para além da leitura e da escrita, expressa sua vontade de saber. Expressa que suas experiências lhe deram a compreensão de que é necessário construir conhecimento para conquistar seus objetivos pessoais, profissionais.

Percebe que, embora, não tenha conseguido cumprir o caminho da escolarização no tempo imposto como normal, hoje, compreende que pode fazer de um modo diferente, ou melhor, do seu modo, como sujeito político, que construiu seu próprio percurso de vida, bem como do conhecimento, ou seja, constituindo-se como sujeito epistemológico, pois descobriu e exercita o saber como forma de poder (REIS, 2000). Portanto, constituindo-se em sujeito de aprendizagem.

Após a conversa com Carlos tive a oportunidade de conversar com o Francisco²⁴, também pude perceber a importância de seu processo histórico de educação para aprendizagens que conduzem seus propósitos de vida, conforme relata abaixo, quando pergunto: Francisco, na sua vida, o que mais serviu como ensinamento?

Francisco: Minha mãe e meu pai...Ah eles desde o início, eles me educaram de um jeito todo diferente, quer dizer, eu acho pra mim, que foi diferente. Hoje em dia o povo fala que bater em filho é espancamento, mas não era. Eu lembro que um dia, não sei bem o que foi que aconteceu, foi lá na Ceilândia, eu peguei um meninozinho lá e meti a porrada nele. Eu também fiquei todo machucado, aí meu pai falou, oh, eu não criei você pra brigar na rua não, venha cá, você vai levar uma surra pra você aprender. Raciocinando sobre isso, eu fui crescendo e fui pensando, é, isso que meu pai falou tá certo, se eu tivesse enveredado nisso talvez hoje eu fosse um mau elemento, não sei, coisa assim... Graças a Deus meu pai e minha mãe sempre me deram exemplo de vida, de saber respeitar os outros...

O processo de constituição do Francisco como sujeito histórico-cultural e de aprendizagem, tem grande ênfase na história e cultura familiar, pois ao contar um pouco da sua história de vida, valoriza os ensinamentos de seus pais, recordando as

²⁴ Francisco tem em média 40 anos. Veio do interior do Piauí com seus pais, para Brasília no ano de 1974, quando ainda era criança. Ao chegar em Brasília foi primeiramente morar em Ceilândia. É casado, hoje, mora no Paranoá e trabalha numa chácara na mesma regional, fazendo serviços gerais e de jardinagem. Faz parte do CEDEP, aproximadamente um ano.

ações disciplinares/educativas de seu pai, tendo a compreensão de que foi justo e necessário. Para tanto, reporta-se às histórias significativas de sua infância, como o envolvimento numa briga com um colega de infância (citada a cima), recordando a intervenção de seu pai como forma de ensino e de aprendizagem para não mais repetir tal situação de agressividade.

Francisco entende o ato do pai como educativo, mas também entende que seu ato reflexivo e o saber construído ao longo das experiências de vida, possibilitaram a compreensão de si mesmo como uma pessoa de respeito, de poder. Nesse sentido, quando pergunto à Francisco, quais as suas pretensões para o futuro? Afirma:

Francisco: ah eu não escolhi ainda não. Vou procurar uma área boa, como eu te falei, eu gosto de política. Quero algo nessa área.

Aí insisto na pergunta. Mas, que área da política?

Francisco: Ainda não sei, mas eu penso em alguma que eu possa ajudar as pessoas, ser solidário, resolver coisas jurídicas, problema que as pessoas têm. Não é só moradia, tem muita coisa aí que a gente pode ajudar. Essas burocracias todas aí que atrapalham a vida do povo.... Se eu conseguir, são coisas simples que eu quero fazer. Legalizar títulos de propriedade, ajudar nos estudos, essas coisas assim.

Francisco explicita uma autonomia de pensamento, exercita o falar/pensar e o pensar/falar (REIS, 2000) e vontade política. Deixa transparente que, para além de uma consciência politizada, quer também, na medida do possível, conquistar uma espécie de “lugar”, que possa favorecer uma atuação mais efetiva sobre as necessidades das pessoas. Mostra um olhar sensível e significativo sobre as demandas da comunidade.

Francisco compreende-se ser político como um sujeito de atitudes simples e solidárias, que busca ajudar as pessoas. Pois, ao dizer que, se conseguir entrar na área da política vai fazer coisas simples, como, cuidar da educação, legalizar títulos de propriedades, demonstra que é um sujeito preocupado com o outro, ou seja, sua constituição como sujeito político, parte também, de um processo que historicamente vem sendo construído por meio das relações sociais. É um sujeito que não só se

constitui e é constituído, mas, que simultaneamente, constitui essas relações sociais (REIS, 2000).

Além das concepções de Francisco, a professora Silvana²⁵ ao falarmos sobre a eleição de presidente da República para o ano de 2015, em discussões nos fóruns nas sextas feiras, expressa a seguinte posição:

Silvana: A política...eu compreendo como uma forma de orientação para meus alunos. Pois o pão que compramos, o valor dos alimentos, a roupa que compramos e usamos, nisso tudo tem política envolvida. Ela ocorre o tempo todo.

Pude perceber que tanto Francisco como a professora Silvana entendem o fazer político como prática cotidiana. Além disso, a professora Silvana deixa explícito que busca conscientizar seus alfabetizandos, pois, ao ensiná-los expressa sua forma de pensar, ser agir de forma analítica e crítica, mostrando uma ideia clara de que a constituição do ser humano como sujeito político deve perpassar pelas formas de escolhas, das mais simples às mais complexas, como saber escolher o pão, até como saber escolher o (a) presidente (a) da República. Assim, por meio das escolhas e decisões conscientes, o ser humano, processualmente vai constituindo-se em o sujeito de poder.

Nesse sentido, o diálogo da professora, externalizado com os alfabetizandos, ou como diz Bakhtin (2002), seu material semiótico no diálogo com os alunos, também colabora para a constituição deles como sujeito de poder, pois ao orientá-los para as ações e decisões que devem tomar no dia a dia, também são orientações que os constituem em sujeitos de aprendizagem com as experiências, decisões e escolhas do cotidiano.

Além das conversas com os sujeitos participantes da pesquisa, foi de fundamental importância a participação nos fóruns às sextas feiras no CEDEP. Nos

²⁵ Identificação: A Professora Silvana é de Januária/MG. Veio para Brasília em 2007, em visita para o irmão e acabou ficando. Atualmente, é formada em Pedagogia, trabalha como professora do DF Alfabetizado no CEDEP e mora no Paranoá. Tem 31 anos, é casada e tem um filho.

fóruns ocorrem as discussões sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico, bem como as discussões sobre as situações-problemas-desafios, os quais orientam os encaminhamentos político-pedagógicos e de ensino-aprendizagem na sala de aula e na organização do CEDEP em seu contexto geral.

Vale esclarecer que o momento vivenciado no CEDEP entre 2013, e em especial, 2014 (ano eleitoral), foi de preocupação e enfrentamento. A preocupação estabeleceu-se em torno da situação e do processo de transição do governo do Distrito Federal, em função do Programa DF Alfabetizado, que também inclui as ações alfabetizadoras do CEDEP. A preocupação, de fato centrava na possível mudança de diretores das escolas que funcionam o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, pois, alguns desses diretores não concordavam com a permanência do Projeto com funcionamento noturno em 2015. Nesse sentido, Lourdes²⁶ manifesta-se dizendo:

Lourdes: É necessário pensar em como conversar com a direção da escola classe 01 (é a mais afetada, tem turmas de EJA e DF alfabetizado) do Itapoã e CEF 03 do Paranoá, para que os alunos da EJA estejam presentes no fórum do dia 27/11 (quinta feira). É importante ter uma conversa com a direção da escola, que seja convidativa, para as discussões, encaminhamentos e avaliações do trabalho político-pedagógico durante o ano de 2014.

Lourdes: Considero que, no processo de transição do Governo Agnelo para o início de 2015 com Rolemberg, a diretora está aproveitando-se desse momento para tentar fechar turmas da escola Classe 1 do Itapoã no período noturno. Eu vi isso antes. A diretora não tem compromisso com a comunidade.

E, continua afirmando que:

Lourdes: não podemos abrir mão da forma que estamos trabalhando ... Foi muito mais comovente ouvir os alunos²⁷. É isso que precisamos: temos que dessilenciar.

²⁶ Lourdes: participante ativa do movimento popular do Paranoá. Lutou pela moradia e fixação do Paranoá como cidade Satélite do DF. Além disso, é uma das responsáveis pela existência do CEDEP, como Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá. Defensora da Educação de Jovens e Adultos. Educadora e professora da Secretaria de Educação/DF, e atual diretora do CEDEP (importante consultar a tese de doutorado de REIS, Renato Hilário. A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos, 2000, p.12).

²⁷ Lourdes refere-se às falas dos alfabetizandos em uma das reuniões com a Diretora da escola Classe 1 do itapoã, em que se manifestaram suas vontades em permanecer no processo de alfabetização. Lourdes acrescenta, também, que há mais de 80 jovens e Adultos pleiteando a entrada no Programa, conforme a busca ativa realizada pelos professores do CEDEP.

Lourdes: passando o grupo de transição do governo, saberemos o que ocorrerá quando o próximo governo assumir. ... Só quero o que é de direito dos alunos.

A manifestação e posicionamento de Lourdes retrata a consistência política e transformadora do movimento popular do Paranoá e do CEDEP. A história do CEDEP coexiste com a história de luta e de vida de Lourdes. Com a luta pela moradia e pela fixação do Paranoá como Cidade Satélite do Distrito Federal, Lourdes percebe a necessidade de alfabetização e escolarização dos migrantes/trabalhadores/moradores do Paranoá. Desse modo, em nome dos trabalhadores e do movimento popular, Lourdes vai em busca de ajuda na Faculdade de Educação da UnB, com o propósito de encontrar meios para educação no Paranoá. Para tanto, era necessário um espaço, o qual foi conquistado com luta, apropriação até se concretizar a construção do CEDEP.

Essas experiências históricas de enfrentamentos fazem parte da cultura, tanto do CEDEP, do Paranoá, quanto de Lourdes, a qual tornou-se referência de sujeito político, mas também epistemológico, exercendo seu saber como forma de poder no confronto dialógico das relações sociais, pois como afirmam Reis e Bakhtin, a essência da constituição social do sujeito encontra-se no processo contraditório das relações sociais. Ou seja, por meio da experiência ativa e dialógica do sujeito com o Outro reciprocamente. Eu, o Outro e o Contexto Histórico-Cultural, em que estão situados.

Nesse sentido, a relação dialógica, de reciprocidade com o outro e suas várias vozes (BAKHTIN, 1992), o ser humano é impulsionado também a aprender a escutar/ouvir/pensando o outro e falar/pensando, levando em conta o outro que ouve/escuta, pois é o que Reis (2000) chama de amorosidade.

Nesse sentido, ainda, em conversa com Francisco, e com as discussões nos fóruns com a Lourdes, além das manifestações da constituição do sujeito de poder e de saber, o sujeito de amorosidade apresenta-se de forma constante, pois quando pergunto ao Francisco qual foi sua maior aprendizagem, ele me responde da seguinte maneira:

Francisco: Ah... Eu diria que foi aprender a amar os outros, respeitar o próximo, eu gosto disso, sabe? De tratar os outros, bem. Pra você

ver, todo mundo pergunta até se eu sou crente. Aí... eu não. Sou crente não, acho que eu tenho é um dom, assim...

Francisco parece exercer uma postura amorosa, a partir da história de sua vida. Soube escutar/ouvir pensando seus pais e falar/pensando, levando em consideração esses ensinamentos que fazem parte do conjunto de sua vida, assim permeado de saber, poder e sentimento, com os quais, consegue realizar um movimento prático de troca com o outro, proporcionando desenvolvimento mútuo.

De modo semelhante ao Francisco, Lourdes expõe seu discurso e suas atitudes de amorosidade no CEDEP, pois ao orientar os professores (as), preocupa-se em ouvi-los, e a partir da relação dialógica, conforme apontadas por Bakhtin (2002) e Reis (2002, 2011), Lourdes orienta a organização do trabalho pedagógico. Afirmando:

Lourdes: Os professores têm que ter a sensibilidade para perceberem as necessidades dos alunos.

Lourdes: É necessário a organização da sala para que os alunos consigam se relacionar, ou em círculos ou em grupos. É importante lembrarmos e agirmos com amorosidade, que o professor Renato tanto nos fala nos cursos de formação²⁸.

Lourdes chama a atenção, em especial para a percepção das alfabetizadoras com relação aos alfabetizandos(as). Põe ênfase na sensibilidade das alfabetizandas, ou seja, para que observem a fala e consigam realizar a escuta elaborante sobre as necessidades dos alfabetizandos(as) e assim consigam organizar o trabalho pedagógico que atendam suas demandas. E de modo mais claro expressa as concepções, o modo de agir em amorosidade, conforme os ensinamentos de Renato Hilário dos Reis (2000). Ou seja, considera que é necessário ter uma prática

²⁸ A formação dos (as) professores (as) de alfabetização de jovens e adultos no CEDEP é um processo articulado entre a direção, as professoras, coordenadoras, a equipe de estudantes, pesquisadores e professores da UnB/GENPEX, que em reuniões planejadas semanalmente, ou seja, todas as quintas feiras na Faculdade de Educação, e, todas as sextas feiras nos fóruns no CEDEP, ocorre a participação mútua para a construção e efetivação de palestras, cursos, oficinas com o objetivo de promover uma formação continuada de professores, coordenadores, estudantes e pesquisadores. A articulação dialógica, entre CEDEP/GENPEX/UnB faz parte de um compromisso político, epistemológico e amoroso, em que as resoluções para as situações-problemas-desafios que surgem no processo educativo e de desenvolvimentos dos sujeitos participantes do CEDEP são pensadas, discutidas, avaliadas e encaminhadas de forma coletiva.

pedagógica em amorosidade, uma vez que essa troca promove tanto o desenvolvimento do alfabetizando, quanto da alfabetizadora na relação ensino e aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Desse modo, a constituição histórica e cultural do sujeito de aprendizagem, define-se como sujeito de poder (político), saber (epistemológico) e amor (amoroso) no processo das relações humanas, as quais são socialmente mediadas pelos signos culturais construídos pelo homem em sociedade.

5.2. A Aprendizagem mediada: “Que eu não enxergava nada, só batia na testa e voltava, né?”

A categoria temática sobre a aprendizagem mediada é definida no presente texto, a partir dos conceitos de ferramenta, signos, dialogia no contexto das relações sociais, segundo as concepções de Vygotsky (1995, 2007) e Bakhtin (1992, 2002). Para tanto, primeiramente, reporto-me à conversa com a Dona Tereza²⁹ sobre sua história de vida, a qual apresenta os motivos pelo qual não conseguiu vivenciar a aprendizagem escolar na “fase regular da escolarização”.

Nesse sentido, Dona Tereza faz uma narrativa sobre sua história de vida, partindo da história de seus pais que vieram do interior do Piauí para Brasília em busca de melhores condições de vida. Chega, primeiramente no Estado do Goiás e depois de várias mudanças, junto com a família, muda-se para a cidade satélite de Sobradinho.

Dona Tereza veio com a família para Brasília em 1953, onde primeiramente foram morar na “Fundação”, uma espécie de invasão em torno do DF. Lá construíram um barraco de papelão. Depois de algum tempo, conseguiram, com a ajuda do tio, construir uma casa de madeirite, sua segunda moradia. A terceira moradia, foi quando se mudaram para a Vila Amauri, onde construíram um barraco de madeira, semelhante a uma palafita.

Mas, a fiscalização chegou no local e novamente dona Teresa com a família tiveram que mudar. Dessa vez, foram para Sobradinho, onde morou cerca de 15 anos, casou-se e teve filhos. Mas, dona Tereza, ainda preocupada e insatisfeita com as condições de moradia que tinha, ao saber da invasão no Paranoá, resolveu por volta de 1980, também unir-se aos outros migrantes, conquistar seu “pedaço de terra”.

Daí perguntei: Quando isso aconteceu?

Dona Tereza: Não sei, sei que meu filho mais velho tá com 35 anos e quando eu vim pra cá ele tava com 10 meses.

²⁹ Identificação: D. Tereza tem 64 anos. Veio do interior do Piauí para Brasília, por volta de 1953. Primeiramente, junto com seus pais, foi moradora da cidade satélite de Sobradinho, depois com o processo de fixação do Paranoá foi, também, junto a outros migrantes, conquistar um lote para moradia em 1980. É casada, tem 7 filhos e atualmente é alfabetizanda do programa DF Alfabetizado da Escola Classe 1 do Paranoá.

E continuo. Então, foi mais ou menos em 1980?

Dona Tereza: É, por aí. Foi quando eu falei pra mãe..., mãe eu tenho que procurar meu rumo. Não desprezando a senhora, que é minha mãe, e, eu não desprezo por nada nesse mundo, mas eu tenho que arranjar um cantinho pra mim. Deixei os filhos com ela e vim encarar a invasão aqui de Paranoá, eu e o meu marido. Aí eu lembro que o cantinho onde eu amarrei a minha tenda foi perto onde já tinha um barraco que era tudo só gente fina, eram muito legais, pelo menos comigo, com meus filhos, meu marido. Aí ficamos por lá, fiz o barraco, depois surgiu esse loteamento pra cá foi encarar na administração até conseguir. E tô aqui hoje. Tem sido uma batalha a minha vida, mas não deixo a peteca cair.

Nesse movimento de mudança constante, bem como o trabalho para colaborar com a manutenção da família, o cuidado com a casa, foi fazendo com que a vida de D. Tereza fosse afastando-se da realidade escolar. Assim, por volta dos 20 anos chega o casamento. Após casar-se, busca fixar-se na cidade satélite do Paranoá em meados de 1980. Mas, lamenta o tempo que passou, quando pergunto:

Dona Teresa me diga o porquê da senhora estar na escola hoje. Por que antes não, como foi toda essa trajetória?

Dona Tereza: antigamente quando era jovem, a juventude falava mais alto. Não foi falta de a minha mãe querer botar no colégio, né? Mas devido a situação, vai pra aqui, vai pra ali, essa coisa assim, determinava sempre a gente sair da escola e o tempo ia passando. Mas, sempre que chegava em algum lugar que tinha os colégios, sempre naquela correria da necessidade a gente tinha que ficar cuidando da casa e aí que a coisa passou, o tempo foi passando, chegou o tempo da juventude, depois aí pensei, não, vou casar.

Como disse acima, Dona Tereza casou-se. Da sua união teve sete filhos, os quais, também são responsáveis pelo seu processo de aprendizagem no CEDEP, pois assim afirma, após perguntar:

Como a Senhora descobriu o CEDEP?

Dona Tereza: Foram minhas filhas. Que minhas meninas também já deram aula, aí falaram 'não mãe, agora é sua oportunidade, a senhora não tem mais filho pequeno, tem só os netos, a senhora não pode ficar só envolvida com neto, tem que ir lá, mesmo que pegue pouco, já serve'. E meus filhos, o que eu pude passar pra eles eu passei, graças a Deus todo mundo tem sua vida, sua carreira, todo mundo estudou, segue sua vida...

Dona Teresa relata que o retorno ao estudo no Projeto Paranoá tem sido prazeroso, mas que no início enfrentou muitas “dificuldades” para aprender a ler, pois não conseguia assimilar o que a professora explicava. Sentia-se muito angustiada em não conseguir dar o resultado que entendia que deveria dar em sala de aula. Entretanto, relata uma situação da qual descreve um momento de aprendizagem como um fenômeno divino e de grande significação em sua constituição enquanto sujeito de aprendizagem.

Como a senhora começou aqui?

Dona Tereza: Tive muita dificuldade, mas quem confia..., Um dia eu tava assim que eu disse meu Deus do céu, o que eu vou fazer? **Que eu não enxergava nada, só batia na testa e voltava, né?** Aí eu me senti tão aperreada aí eu me debrucei em cima da carteira assim, e clamei, clamei mesmo e não tenho vergonha de falar. Clamei ao Senhor e disse assim: Senhor, eu preciso conhecer ao menos seu nome escrito. Aquele momento ali parece que eu tava dentro de uma redoma de vidro que eu não ouvia nada que tivesse fora. Aí a professora foi e fez uma pergunta lá, o que significava TCB? Aí eu levantei a cabeça e disse assim: Transporte Coletivo de Brasília. Aí eu disse, meu Deus do céu, isso não fui eu. Aí um menino que me conhecia disse, Dona Teresa, que aconteceu? Aí eu disse, meu filho, não sei, só sei que eu me apeguei com Deus e saiu a resposta. Aí eu disse, por que eu não vou fazer essa tentativa e tô aí confiante, confiando no Senhor e nessa moreninha (professora) que tá aí que é uma pessoa maravilhosa (...).

O diálogo intrapsicológico e o interpsicológico que dona Tereza desenvolve no momento conflituoso sobre a “incompreensão” da aula, possivelmente fez ativar um processo de pensamento que desencadeou em um caminho de rodeio que correspondesse ao significado das siglas TCB (Transporte Coletivo de Brasília), uma vez que essas siglas estão presentes, enquanto signos linguísticos no cotidiano dos brasilienses.

Como aponta Vygotsky (apud VAN DER VEER & VALSINER, 2009), a gênese dos processos psicológicos superiores do homem não pode ter sua raiz na mente ou cérebro de uma pessoa individualmente, “mas deve ser procurada nos sistemas de signos sociais ‘extra cerebrais’ que uma cultura proporciona (p. 243-244).

Desse modo, o momento em que D. Tereza conseguiu encontrar resposta para pergunta da professora, possivelmente tenha resultado dos conhecimentos prévios, da relação intra e extra dialógicas desenvolvida, a qual traçou uma trajetória de significado entre o falado pela professora, o pensado pela alfabetizanda e as siglas escritas no quadro, os seja, o diálogo elaborado pelos sistemas de signos (VYGOTSKY, 2007), resultando numa aprendizagem por meio da significação da palavra com o real concreto da vida de D. Teresa. Essa experiência trouxe mais segurança e maior confiabilidade em si mesma diante do contexto de aprendizagem escolar.

Continuando a conversa, perguntei, e a “morenhinha”, a professora, como é sua conversa com ela?

Dona Tereza: ...eu procuro ver se eu escrevi corretamente, vou juntar as letras direitinho pra ver se tá certo e vejo com ela, “professora isso aqui tá certo?”

Nesse processo de aprendizagem, também se encontra como ponto mediacional a relação entre Dona Tereza e a professora, ou seja, a relação professora-aluna em sala de aula, pois o processo dialógico desenvolvido interpsicológico e intrapsicológico, também se correlaciona com a fala da professora Silvana. Quando pergunto, o que contribui para que eles aprendam?

O que você percebe que ajuda na aprendizagem deles?

Profa. Silvana: Então, como eu te falei a cultura né? Ainda tem muito que melhorar, (...), eu tento saber a história de cada um quando eles chegam aqui, a origem deles, por que eles não estudaram, enfim, tento me aproximar mais deles, isso acaba ajudando.

E como você faz isso em sala de aula para que eles aprendam?

Profa. Silvana: Ah, eu tento vamos dizer assim, buscar a melhor forma de ajudar, tipo... Socializar, não só ensinar o alfabeto, o 'a', 'e', 'i', 'o', 'u', contar de 0 até 10, mas assim, tipo, unir a comunidade, tentar uma amizade, tentar expor o problema de cada um...

Me explique melhor, como isso ocorre?

Profa. Silvana: Eu coloco tipo uma palavra geradora³⁰ a partir daí eu começo a fazer perguntas. O que você entende por isso? Aí eu vou escrevendo. Aí depois eu peço pra eles formarem frases. Eles sabem. Eles não conseguem escrever, mas eles pensam. Aí a gente vai construindo.

A professora busca uma aproximação dialógica com os alfabetizandos(as) para a compreensão de suas histórias de vida, cultura familiar, com a intenção de mediar a aprendizagem dos alunos, pois percebe que a necessidade de aprendizagem do jovem e do adulto está sempre relacionada ao seu cotidiano, a sua história, as suas experiências e aproveita esses elementos semióticos (BAKHTIN, 2002), para intervir e mediar a aprendizagem dos alfabetizandos em processo de alfabetização.

Desse modo, Vygotsky (2007) e Bakhtin (2002) compreendem as relações sociais como produtoras do desenvolvimento humano, considerando que um processo

³⁰ Segundo Conceitos de Educação em Paulo Freire: "A palavra geradora propicia a criação de novas palavras por meio de combinações silábicas, aplicada no método Paulo Freire de alfabetização de adultos. A palavra geradora advém do contexto dos estudantes. Constituiu-se como a unidade básica na organização do programa de atividades e na futura orientação dos debates nos "círculos de cultura". As palavras escolhidas variam conforme o lugar, sendo recolhidas do meio e posteriormente selecionadas em número aproximado de dezessete. Dentre elas, as mais frequentes: eleição, voto, povo, governo, tijolo, enxada, panela cozinha. Cada uma dessas palavras é dividida em sílabas e reunidas em composições diferentes, formando novas palavras. Essa dinâmica caracteriza a dinâmica da 'ação cultural' (VASCONCELOS & BRITO, 2011, p. 147-148). Entretanto, a proposta de alfabetização de Jovens e Adultos do CEDEP não se fixa na experiência da palavra geradora. Ela vai além, pois ocorre a partir das discussões/debates em sala de aula, para a escolha da dificuldade ou problema mais urgente. Após esse momento, ocorre a reunião de todos os alfabetizandos e alfabetizandas no Fórum ou Encontro de Desenvolvimento Coletivo e aprendizagem mútua, em que cada turma apresenta o problema escolhido, argumentando o porquê da escolha. Ao final, todos votam e elegemos uma ou mais dificuldade que orientará o trabalho pedagógico da alfabetizadora em sala de aula para o processo de alfabetização. Em função da incorporação do Projeto do DF Alfabetizado pelo CEDEP, algumas alfabetizadoras novatas, que fazem parte desse Programa, ainda estão em processo de aprendizagem de como trabalhar a metodologia da situação-problema-desafio (como é o caso da professora Silvana), o que tem gerado certos conflitos, situação que considero como processo expansivo da aprendizagem em coletividade, pois é uma situação-problema nova, que tem desafiado o CEDEP a sair de uma espécie de "zona de conforto" para um desenvolvimento qualitativo em coletividade, ou seja, que envolve CEDEP/GENPEX/DF Alfabetizado e movimento Popular. A intenção da tese, nesse momento, não é a de discutir o Programa do DF Alfabetizado em parceria com o CEDEP. Entretanto, ponho em evidência essa questão para possível desdobramento do presente estudo.

interpessoal pode transformar-se em um processo intrapessoal, que significa o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento, em que os processos mentais superiores transformam a atividade que utiliza signos em características da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória, ou seja, o desenvolvimento do sujeito ocorre primeiramente no nível social e depois no individual.

Nessa perspectiva, continuo a conversa com a professora Silvana e pergunto: Você percebe que eles se ajudam?

Profa. Silvana: Sim...Eles interagem bastante. Eles não têm aquele regime, assim, de ficar só sentado, só copiando, cada um tem uma forma de se expressar.

Profa. Silvana: É, isso dá mais liberdade, sabe? Quebra aquele conceito, tipo... Tem aluno que fala “ah no meu tempo a gente ficava de castigo quando errava” então a gente tenta mostrar que a educação não é mais como antigamente, todo mundo tem direito de ir e vir, liberdade pra se expressar...

Isso seria assim uma forma que você encontrou de mediar a relação entre eles?

Profa. Silvana: Então, eu tento mostrar pra eles que todo mundo é igual, todos têm capacidade de aprender. Eu tento passar o conteúdo de forma que todos alcancem aquele conhecimento. O alfabeto, os números, como ler, como escrever, e é isso.

A professora compreende que a aprendizagem ocorre por meio do diálogo, da socialização e interação entre o grupo, de modo geral. A professora em sua prática pedagógica, parte do princípio de que todos são iguais, todos têm capacidade de aprender e construir conhecimento. Nesse sentido, com o ensino do alfabeto, da matemática, da leitura e da escrita leva em consideração a história de vida, a singularidade de cada sujeito adulto aprendiz.

A professora Silvana também fala dos elementos motivacionais para a aprendizagem dos alfabetizados. Diz que eles demonstram curiosidade sobre o que não sabem, tanto sobre a palavra, quanto sobre numerais. Mas, enfatiza que uma das

curiosidades bastante presente, é a busca pelo entendimento das mensagens que chegam ao celular, em especial, as alfabetizandas.

Daí pergunto, como isso ocorre?

Profa. Silvana: Tipo, pra conhecer as letras, sabe? Se eles vêm uma palavra ou número, eles veem e perguntam: professora, que palavra é essa? As meninas querem muito saber a respeito de mensagens que elas recebem. Aí tipo, perguntam: que nome tá escrito aqui? Que mensagem é essa aqui que eu recebi? Essas curiosidades...

Nesse sentido, a professora Silvana utiliza-se do celular como ferramenta colaborativa para a mediação semiótica entre professora – alfabetizandos(as) e as mensagens como signos dialógicos para a aprendizagem dos sujeitos em processo de aprendizagem. Com isso, relata que, quando os alfabetizandos(as) começam a relacionar ou fazer identificações com a letra, ou a palavra “desconhecida”, escrita no celular e materializada no quadro de giz, expressam alegria, surpresa pela descoberta, pois, é o momento em que conseguem dar significação à palavra. Desse modo, expressa:

Profa. Silvana: Geralmente eles começam a sorrir... nossa eu nunca saberia que isso era desse jeito, que assim que se escreve. Tem uns que já conhecem as letras pelo nome deles... ah, essa aqui é a letra do meu nome. A partir daí eles começam a conhecer as palavras, fazer semelhanças, a associar.

A professora Silvana considera que os alfabetizandos(as) sempre querem avançar, expandir e melhorar seus conhecimentos, partindo de suas experiências e necessidades, e, para isso percebem que a escola é uma referência para novas descobertas e novas possibilidades na vida.

Profa. Silvana: Eles sempre querem melhorar. Tem uns que não conseguem assinar o contracheque... eu quero que a senhora me ensine a assinar meu nome no contracheque...

Daí pergunto: você acha que a escola é um elemento motivacional na vida dos alfabetizandos(as)?

Profa. Silvana: Sim, uma motivação que abre novas portas, novos horizontes pra eles.

Também pude constatar a motivação para a aprendizagem na escola, quando, na conversa com a Dona Édina³¹, lhe pergunto: Dona Édina, em que momento a senhora percebe que aprende?

Dona Édina: Ah eu percebo sim, quando eu vejo que eu escrevi tudo aquilo, todo aquele exercício, aí que eu já começo a responder, começo a fazer continha, que eu saio contente da escola, por que quando a gente aprende, é uma resposta que a gente tem.

Continuo insistindo na pergunta: Em que momento a senhora sente que aprendeu?

Dona Édina: Ah eu acho que não sei te explicar, mas eu sei que eu tô aprendendo, eu sinto que eu tô aprendendo, cada dia que passa eu aprendo um pouco, mas em passos lentos.

Me dá um exemplo de quando a senhora percebe...

Dona Édina: por exemplo, na hora de escrever, eu percebi que eu tava aprendendo por que eu não fazia mais a letra torta, quando a gente faz um exercício. Um dia a gente teve uma aula aqui (...). A professora falou a respeito dos três poderes, eu fui a única que respondi mais, então assim, eu consigo aprender e guardar algumas coisas, armazenar. Então eu sei quando eu tô aprendendo, eu sinto.

Digo: Sim. Claro!

Dona Édina: Pois é, por que assim, a gente sai feliz, e na própria sala de aula você vê que tá aprendendo, aí você quer voltar no outro dia

³¹ Identificação: Dona Édina é de Lagoa Santa no interior do Ceará. Veio para Brasília, morar no Paranoá em 1990, com Sr José seu marido, que também é alfabetizando da mesma turma de D. Édina no CEDEP. Tem dois filhos. A filha conheceu o Projeto e a incentivou em entrar na alfabetização. D. Édina é alfabetizanda do Projeto Paranoá desde maio de 2014.

pra aprender mais um pouquinho, aí as vezes vem assim algum cansaço, mas a gente segue...

É uma motivação, né? Quando você sente que compreendeu o que tá sendo falado...

Dona Édina: Exatamente, essa é a palavra. E assim, tem dias que a aula é tão boa, não tem dia nenhum que eu acho a aula ruim, mas assim, tem dia que ela tá tão boa que quando chega a hora de ir embora eu digo: meu Deus, já?. Por que você tá ali aprendendo e querendo mais... Então acho que é isso.

Dona Édina consegue perceber que aprende quando “guarda alguma coisa”, “quando armazena”, “quando sente”, quando se sente feliz e não vê o tempo passar ao estar na sala de aula. Com essas expressões, Dona Édina demonstra que realmente sabe, tem a certeza que aprendeu os conteúdos pedagógicos da aula. Isso ocorre, por meio de um dos instrumentos de mediação da professora, a fala, mas também, por meio de seus próprios caminhos de rodeio, ou seja, o pensamento, o diálogo interior. Estes unem-se ao discurso externo em busca de significação.

Esse processo, ocorre de forma dialógica e dialética, ou seja, de modo contraditório das relações discursivas entre as vozes externas e interiorizadas dos sujeitos, no caso, a Dona Édina e suas múltiplas vozes.

Pois, como diz Vygotsky (2001, p. 398) “O significado da palavra... É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento”. Também, assim como para Vygotsky, para Bakhtin (2002, p. 49) “o que faz da palavra uma palavra é sua significação”. Portanto, “o que faz da atividade psíquica uma atividade psíquica é, da mesma forma sua significação. Se abstrairmos a significação, perdemos, ao mesmo tempo, a própria substância da vida psíquica interior” (Idem), pois, a palavra não é estática, seus significados se desenvolvem. Ou seja, a palavra pode “adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo” (BAKHTIN, 2002, p. 52).

Nesse sentido, a essência da constituição social do sujeito de aprendizagem encontra-se no processo, mediacional, que se processa de modo dialógico e contraditório nas relações sociais. Ou seja, por meio da experiência ativa, dialógica e

dialética de um sujeito com o outro e suas múltiplas vozes, com as quais o ser humano é impulsionado a aprender, a desenvolver-se e a enfrentar as várias situações-problemas-desafios, as quais, também, funcionam como ferramentas para o processo de constituição do sujeito de aprendizagem.

5.3 Aprendizagem como situação-problema-desafio: *“Fiquei encantada com o trabalho desenvolvido pelas professoras sobre o trânsito, pois os alunos sabiam o que era o semáforo, mas não conheciam o significado e função das cores”.*



Exposição do Sebastião Salgado – CCBB/Brasília (arquivo pessoal)



Exposição do Sebastião Salgado/Alfabetizando do CEDEP (arquivo pessoal)

A presente seção intenciona realizar uma análise sobre a *aprendizagem como situação-problema-desafio*³² a partir das falas dos sujeitos da pesquisa em diálogo com os autores da teoria da aprendizagem situada Jane Lave (1988), Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998; 2001).

Nesse sentido, com base no conceito de aprendizagem como teoria e prática social, que “destaca a interdependência relacional do agente e o mundo, a atividade, o significado, a cognição, a aprendizagem e o conhecimento” (LAVE & WENGER, 1991, p. 12), torna-se possível compreender a aprendizagem como situação-problema-desafio, uma vez que a interdependência relacional entre o sujeito, a comunidade que pertence e suas demandas (pessoais e coletivas) são realidades da constituição do sujeito de aprendizagem situada, no CEDEP.

Desse modo, podemos perceber na fala de Lourdes, a importância da situação-problema-desafio, apresentada nos fóruns nas sextas feiras. Um dos exemplos, foi a discussão sobre a seguinte pauta: a elaboração dos relatórios sobre o desenvolvimento do Programa de Alfabetização DF Alfabetizado, os quais deveriam ser encaminhados para a secretaria do Programa. Nesse sentido, diz Lourdes:

Lourdes: O relatório tem que constar os aspectos negativos e positivos. Tem que avaliar as alfabetizadoras, coordenadoras e alfabetizandos. O trabalho é coletivo. Eu não vou fazer isso sozinha. Os problemas têm que ser colocados no coletivo, no fórum. O melhor espaço para ser avaliado é no coletivo, nos fóruns.

Desse modo, nos fóruns são discutidas as situações-problema-desafio e escolhida a de ordem mais importante para ser encaminhada e solucionada. Tudo passa pela discussão no coletivo, tanto de situações do grupo e contexto geral, quanto questões de ordem individual. Assim, o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, também perpassa pela discussão no coletivo, pois as necessidades de

³² Situação-problema-desafio: Após a discussão-debate em sala de aula e escolha da dificuldade ou problema, mais premente, há uma reunião de todos os alfabetizandos e alfabetizandas (Fórum ou Encontros de Desenvolvimento Coletivo e Aprendizagem Mútua), em que cada sala apresenta a que escolheu, argumentando o porquê da escolha de uma determinada dificuldade ou problema. Ao fim, tem-se uma votação e se escolhe uma ou mais dificuldades ou problemas, que vão se constituir no eixo de orientação e desdobramentos dos encontros entre alfabetizadores(as) e alfabetizandos(as) (REIS & RIOS, artigo manuscrito, p.15).

aprendizagens que se manifestam na aula são levadas pelas alfabetizadoras para os fóruns, e daí escolhida a mais urgente.

Em uma das discussões dos fóruns, foi colocado a situação-problema-desafio sobre a aprendizagem dos sinais de trânsito, pois muitos alunos sabiam o que era o semáforo, mas não compreendiam o significado das cores. Sobre o encaminhamento dessa questão, foi criada pelas alfabetizadoras a maquete de um semáforo como material didático, o que favoreceu a aprendizagem significativa dos alfabetizados, pois além de aprenderem a função das cores, também foi oportuno para o ensino e a aprendizagem da linguagem matemática, as formas geométricas, conforme relata Lourdes, abaixo.

Lourdes: Fiquei encantada com o trabalho desenvolvido pelas professoras sobre o trânsito, pois os alunos sabiam o que era o semáforo, mas não conheciam o significado e função das cores. Também, é possível que tenha alunos daltônicos, pois as vezes confundem as cores. O material didático produzido pelas professoras, não serve apenas para aprender suas funções, mas também para trabalhar as formas geométricas.



Material didático produzido pelas alfabetizadoras do CEDEP (arquivo pessoal)

Desse modo, Lourdes mostra compreender que a aprendizagem, como situação-problema-desafio é também vista “como prática social que é parte do

processo de construção da realidade, entrelaçada com a cultura e a política, que resulta das interações entre pessoas e se manifesta nos comportamentos cotidianos” (EASTERBY-SMITH e ARAUJO, 2001; LAVE e WENGER, 1991, apud SILVA Jr., MÂSIH, CANÇADO, SCHOMMER, 2008, p. 73).

A aprendizagem como prática social consiste no “caráter socialmente negociado, que é intrínseco ao significado e o caráter interessado e vigilante do pensamento e da ação das pessoas-em-atividade” (LAVE & WENGER, 1991, p. 12). Nesse sentido, a aprendizagem como prática social, integradora de situação-problema-desafio em sala de aula no CEDEP é trabalhada pelas alfabetizadoras, conforme a descrição da professora Silvana, quando pergunto:

Quais momentos, por exemplo, que foi apresentada uma situação- problema – desafio em sala de aula na qual você pode trabalhar em cima?

Profa. Silvana: Semana passada mesmo eu trabalhei a palavra ‘comida’. Aí todo mundo começou a falar das culturas, das comidas, aí nós fizemos recortes daquela comida. A Maria³³ (alfabetizanda) falou que ela sabe fazer bolo, deu a receita...

E como surgiu esse tema, ‘comida’?

Profa. Silvana: A gente tava falando sobre os negros, o que eles deixaram de bom na nossa cultura, artesanato, comida... Começou daí, do tema consciência negra.

E alguém falou sobre si mesmo dentro desse tema?

Profa. Silvana: Sim, eles começaram a falar, a Maria falou que trabalha numa casa de família, que cada dia tem que fazer uma coisa diferente (...). Por que a gente tem que ter uma palavra geradora, né? Essa semana a gente vai falar sobre o Nelson Mandela na escola.

³³ Dona Maria (alfabetizanda), não quis fazer parte da pesquisa como entrevistada, mas não se negou a conversar informalmente em sala de aula. Mostrava-se tímida e preocupada ao falar. Compreendi que não devia insistir, mas vejo que é importante citá-la, a partir da fala da professora Silvana, pois apresenta como a sua aprendizagem situada funciona, por meio da experiência do trabalho, o qual dar significação aos sentidos. Quanto ao texto coletivo, será melhor explicitado na seção de análise seguinte.

A professora Silvana no processo de ensino e de aprendizagem, tenta partir da necessidade apresentada em sala de aula, debatida e escolhida no fórum como situação-problema-desafio. Entretanto, utiliza como procedimento de ensino a “temática ou palavra geradora”³⁴, modo pelo qual compreende a situação-problema-desafio para o aprendizado.

Entretanto, para fins de análise, embora a temática elegida no fórum/CEDEP tenha sido sobre a consciência negra, a professora percebeu que o caminho a ser seguido naquele momento, ou seja, a aprendizagem situada daquele momento, encontrava-se no caminho de rodeio (VYGOTSKY, 1997) desenvolvido pela e com a fala de D. Maria em sala de aula.

Nesse sentido, seu procedimento de ensino com base na *situação-problema-desafio* conduziu à elaboração de questões relacionadas ao tema “comida”, as quais são escritas no “quadro de giz”. Depois, pede para que os alfabetizandos elaborem frases em repostas às questões, que também são escritas no quadro, de modo que, junto com a professora o texto coletivo vai sendo construído, partindo primeiramente da elaboração oral para a construção do escrito.

A professora Silvana, relata que a alfabetizanda Dona Maria, embora, ainda não tenha o “domínio” da leitura e da escrita, fala e descreve sua receita, fazendo a observação de que onde tem a quantidade dos elementos (medida) da receita com “números quebrados” ela substitui por medidas de “colheres”, “xícaras”, copos”, etc. Essa conversa sobre comida transforma-se aos poucos num texto coletivo, construído por todos os alfabetizandos.

Nesse sentido, a partir da situação-problema-desafio trabalhada na relação pedagógica em sala de aula com a professora Silvana, é possível afirmar que a aprendizagem como atividade situada é o entendimento compreensivo que compromete a pessoa na totalidade, para além da “recepção” de um corpo de conhecimento fatural sobre o mundo, e na proposta de que a pessoa, a atividade, e o mundo se constituem mutuamente uns aos outros (LAVE e WENGER, 1991, p. 4).

Nesse sentido, com base na *situação problema-desafio*, que em dados momentos é confundido pela professora como “palavra geradora”, o trabalho

³⁴ A expressão “temática ou palavra geradora”, aqui, tem o mesmo esclarecimento da citada na seção de análise anteriormente esclarecida (Aprendizagem Mediada).

pedagógico é desenvolvido, ganhando significados na aprendizagem dos educandos da alfabetização de jovens e adultos do CEDEP, uma vez que parte da realidade de suas práticas sociais, cotidianas, as quais fazem parte de suas experiências de trabalho, de vida em comunidade.

Desse modo, uma comunidade pode ser caracterizada como um grupo de pessoas que se inter-relacionam, aprendem juntas e buscam renovar suas práticas, tendo em vista garantir novos membros (MOSQUERA, 2008), o que “cria o tecido social da aprendizagem” (WENGER, MCDERMOTT & SNYDER, 2002, p. 28, apud CYRINO & CALDEIRAS, 2011, p. 376).

Com base nessa afirmação, é possível verificar como ocorre a aprendizagem situada na comunidade de prática do CEDEP, a organização e os encaminhamentos da atividade de aprendizagem. Conforme ocorre nos fóruns de Alfabetização de Jovens e Adultos do CEDEP, e a partir da situação-problema-desafio, buscamos organizar o trabalho pedagógico. Nesse sentido, é possível fazer tal verificação, de acordo com os encaminhamentos abaixo, decididos em um dos fóruns, sobre as atividades educativa, política, social com a comunidade envolvida.

1. É preciso cadastrar o nome de todos os participantes do CEDEP/Itapoã, com e-mails, telefones, endereços de todos os cursos desde a Creche, até o último nível da alfabetização.
2. Virá um grupo de 19 alunos da UnB para trabalhar com a Informática no CEDEP. Esses alunos serão formados para serem tutores no CEDEP. Vieram 3 bolsas para comunidade e 3 para UnB. Cada grupo que veio é uma bolsa. As pessoas que virão fazer o curso serão formados para trabalhar no CEDEP.
4. A Vilma e a Edna são responsáveis pela questão do cadastro.
5. Será levado em consideração as pessoas que estão desempregadas e que são engajadas no grupo para receber a bolsa. E quem ainda não sabe, tem que vir para aprender.
6. É necessário, também, entregar todo o material para os alunos. Tem que entregar na medida certa. É necessário trabalhar em coletividade.
7. A Cida é a mediadora entre a Regional e EAPE para a entrega de certificados (**Encaminhamento coletivo nos fóruns**).

Também cito como exemplo de atividade ocorrida como aprendizagem situada na comunidade de prática do CEDEP, a visitação e discussão cultural da obra

“Gênese” de Sebastião Salgado, escolhida nos encontros dos fóruns nas sextas feiras. Participaram dessa atividade de aprendizagem um quantitativo de 100 alfabetizandos, 5 alfabetizadoras, 5 coordenadoras, a diretora e 2 membros do grupo GENPEX.

Assim, após a discussão nos fóruns ficou definida a organização e encaminhamentos para a concretização da atividade, da seguinte maneira:

1. Nos encontraremos no CCBB;
2. UnB/GENPEX, recepcionará os alfabetizandos, professores, coordenadores do Paranoá/ Itapoã.
3. O grupo GENPEX sugeriu que as professoras levem mapas para a compreensão da exposição de Sebastião Salgado.
4. Os grupos deverão ficar organizados por escolas: cinco grupos de, em média, vinte pessoas.
5. Tarefa: estudar a vida do Sebastião Salgado; levar mapa mundi (GENPEX) para visualizar a exposição.
6. Após a visitação, discussão sobre a obra do Sebastião Salgado é importante realizar como tarefa a construção do texto coletivo.
7. A colaboração para o lanche após a visitação será de 10,00 para cada alfabetizanda, coordenadora e membros do GENPEX. **(Encaminhamento coletivo nos fóruns).**

Desse modo e segundo organização das atividades de aprendizagem do CEDEP, é possível compreender que uma comunidade de prática se desenvolve em torno do conhecimento específico que é compartilhado e integrado pela comunidade, envolvendo “um conjunto de estruturas, ideias, ferramentas, informações, estilos, linguagem, histórias, e documentos que os membros da comunidade compartilham” (WENGER, MCDERMOTT & SNYDER, 2002, p. 29 apud CYRINO & CALDEIRAS, 2011, p. 376).

Também, é possível verificar que, o que define a prática social de uma comunidade são as articulações e o envolvimento dos sujeitos na atividade. Desse modo, uma comunidade pode ter como prática, por exemplo, o engajamento coletivo e popular de educadores/alfabetizadores da própria comunidade para alfabetizar e escolarizar crianças, jovens e adultos, bem como para desenvolver estratégias de enfrentamentos para resolução de situações-problemas-desafios pertinentes aos

membros da comunidade de prática, e que tem compromisso com a constituição do sujeitos de aprendizagem, como é o caso do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá/Itapoã.

5.4. Aprendizagem como atividade/vontade/enfrentamento: “...eu acho que aquela época um livro tinha um valor de um celular, desses caros. Então quando eu recebi aquele material eu fiquei assim... É impressionante, eu nunca tive acesso a isso”.

Na presente seção, busco realizar uma análise sobre a constituição do sujeito de aprendizagem, tendo em vista o conceito de *atividade*, que também inclui elementos, como a *vontade* e as *situações de enfrentamento* no processo histórico e constitutivo do sujeito. Nesse sentido, busco dialogar com as histórias de vida e as falas dos participantes da pesquisa, pois como diz Lave e Wenger (1991, p. 12) “uma maneira de pensar a aprendizagem é considerá-la como produção, transformação e mudança histórica das pessoas”.

Também, para o desenvolvimento dessa seção, dialogo com autores, como Leontiev (2006, 2012), Vygotsky (1997) e Engeström (1987, 1990, 1999, 2001/2005), buscando fazer as possíveis verificações e considerações sobre a constituição do sujeito de aprendizagem como atividade/vontade/enfrentamento.

Como diz Leontiev (1980a, p. 47), a relação do homem com o mundo, “vista, ouvido, olfato, gosto, tato, pensamento, contemplação, sensação, vontade, desejos, atividade, amor”, são elementos que constituem a individualidade do sujeito, e isto se processa por meio das relações sociais, que origina o desenvolvimento das percepções e das funções da atividade do pensamento, as quais são mediadoras da apropriação da realidade e dos enfrentamentos das experiências de vida humana.

Com base nesse pressuposto, é possível identificar algumas situações de vida que expressam as concepções expostas acima, pois, em conversa com a Dona Édina, o Francisco e a Dona Tereza foi possível perceber indícios de como seus processos de constituição como sujeito de aprendizagem em atividade/vontade/enfretamento se desenvolvem, tendo em vista a apropriação de suas realidades de vida. Assim, quando pergunto:

Dona Édina, a senhora pode me contar um pouco de sua história de vida?

Dona Édina: É o seguinte, eu fui criada no interior. Eu tenho duas irmãs. Eu sou a do meio, então a minha irmã mais velha quando eu nasci, ela tinha onze meses, e minha mãe morava no interior, tudo

muito difícil, e aí o que acontece, minha mãe com duas crianças pequenas, minha avó levou minha irmã mais velha pra morar com ela. Foi muito bem criada. Estudou bastante, hoje ela é professora em Fortaleza, e eu fiquei no interior com a minha mãe. Aí minha mãe não tinha saúde...

O fragmento acima sobre o relato de vida de Dona Édina mostra uma situação aparentemente comum na realidade do povo brasileiro. É uma história de vida que traduz a de muitas outras pessoas, com carga histórica cheia de dificuldades, sofrimentos também, mas não posso dizer que se resume a isto, pois Dona Édina não põe grande ênfase nesse sentimento. Ao contrário, deixa evidente que, embora os momentos difíceis da vida tenham sido de enfrentamentos, também foram de grande aprendizagem.

O apego à família, em especial o cuidado com a mãe, frágil de saúde, e a necessidade do trabalho evidencia que, desde muito cedo foi educada a ter responsabilidades. Tais responsabilidades consistiam em que Dona Édina desenvolvesse atitudes, que de algum modo fossem adequadas a transpor as dificuldades do dia a dia. Assim, com foco na sua história, pergunto:

E como foi sua vida escolar?

Dona Édina: morava num interiorzinho do Ceará, Lagoa Santa. E aí eu fui crescendo, crescendo e tal... E eu sempre tive **vontade de estudar**. Eu lembro que quando os meus primos que moravam em Fortaleza e Sobral iam lá pra casa eles diziam “Tio Manoel, tá na hora de botar a Édina na escola”. E eu fui crescendo sempre com muita **vontade de estudar**. Eu ficava tão feliz quando ouvia meus primos falarem “Tio Manoel, tem que colocar essa menina na escola, essa menina já tá na idade”, mas meu pai não queria que eu estudasse, por que ele não tinha filho homem, aí quando eu tinha 10 anos minha irmã mais nova nasceu, e como minha mãe não tinha saúde, assim, eu era muito apegada com minha mãe, aí o que acontece, o tempo foi passado, passando... Eu lembro que quando eu tinha uns nove anos surgiram umas escolinhas lá perto de onde a gente morava e uma prima minha ia lá ver e me dizia quando ia começar as aulas, mas aí vinha o processo de que não tinha livro. Nesse tempo não tinha livro... Aí ela dizia, não, nós vamos estudar...

Ela tinha o livro dela, ia se beneficiar dando aula e a gente também ia aprender. Resumo da história, a gente ia, só que nunca completava o ano. Eu saía de minha casa meio dia e ia pra casa dela. Eu ia sozinha. Era longe, eu pegava meu caderno e meu lápis amarrava num saquinho plástico e ia...

Dona Édina deixa evidente o modo precário de educação da sua época escolar na infância. A necessidade de escola, de professores, do material didático, em especial do livro escolar são evidências de que o processo de aprendizagem de Dona Édina, não foi favorecido pelos instrumentos de mediação típicos de uma escola. Mas, essa realidade, também, revela que sua constituição como sujeito de aprendizagem que avançou para além dessa dificuldade, pois como diz Leontiev (2006) e Vygotsky (1997), o caráter volitivo do sujeito tem suas raízes nas funções psicológicas superiores, socialmente construídas no processo histórico e cultural de vida.

Nesse sentido os enfrentamentos e as experiências de Dona Édina não significaram que os limites impostos a impossibilitassem, ao contrário disso, geraram a vontade de transpor as dificuldades, possibilitando sua aprendizagem e desenvolvimento como sujeito de aprendizagem. Desse modo, seguindo seu percurso histórico e escolar, pergunto:

Você tinha quantos anos?

Dona Édina: Ah, uns oito ou nove, mais ou menos... Fui criada no interior e minha mãe falava, “oh, cuidado com o gado”. Por que no inverno lá os gados eram tudo soltos. Aí eu atravessava um riachinho que tinha. Quando eu ia o riacho tava seco. Quando eu voltava tinha chovido a tarde toda e o riacho tava cheio. Aí o que eu fazia, pegava o material, pegava uma rampa, colocava o saquinho com o material amarrado na cabeça e entrava no riacho. Só que era estreitinho, eu conhecia tudo, era criada no interior, aí chegava em casa. Todo dia naquela felicidade... Aí mamãe perguntava o que ela tinha ensinado pra gente... a frase, a formar as palavras?... Ela dizia hoje a gente vai aprender a família do “TI”. Aí fazia lá as palavras, tipo tijolo. Aí eu chegava numa felicidade em casa, ia contar pra minha mãe, pro meu pai. Depois ela ensinou a gente a fazer o nome, aí ela explicava tudo direitinho, aí eu chegava em casa ficava treinando, mostrava pro meu pai, só que meu pai não queria que eu estudasse, é tanto que ninguém me acompanhava até a casa dela. Aí depois acabou e veio a época do Mobral³⁵. Não sei se você já ouviu falar...

³⁵ MOBREAL: Movimento Brasileiro de Educação, que deu origem ao chamado “Mobreal Infante-Juvenil”, como uma de suas estratégias de sobrevivência. “Mobreal Infante-Juvenil, que deu origem à CPI do Mobreal teria nascido, segundo Terezinha Saraiva, das dificuldades de recrutamento do movimento. Diz ela: ‘...acredito que, em muitos casos, o fato de muitas crianças terem vindo para os postos, foi no momento em que o pique de recrutamento começou a se tornar mais difícil. Houve um momento ótimo de recrutamento, de mobilização. No princípio de 1974 foi com extrema dificuldade que conseguimos atingir a meta imaginável de recrutamento...E sabíamos que ia se tornar cada vez mais difícil. (...) Todos os responsáveis confirmam a existência de uma política de incorporação de menores de 15 anos às classes do movimento desde o início do programa e buscaram justificá-la de algum modo. Marcos

Respondo que sim! E continua a falar sobre seu processo de ir à escola, agora com a novidade do Mobral.

Dona Édina: Aí ela disse: Édina, agora eu vou pegar turma pro Mobral, só que vai ser à noite. Você tem interesse? -Ó minha filha, pode me chamar.... Mas o que acontece, o pessoal da redondeza não queria passar na minha casa pra me deixar à noite, eu já tinha uns onze anos. Aí eu ia, na casa de um, de outro, vocês passam lá em casa? Aí tinha uma moça que era filha de criação de um tio meu e ela disse, “não, Édina, pode deixar, eu passo lá e te peço”. Ela não tinha medo de andar a noite e era cedo também, e nesse tempo era tranquilo, aí ela passava lá em casa, me levava por um caminhozinho, voltava e ia pra casa dela. Aí uma época minha mãe conseguiu um livro, e isso minha irmã na cidade, estudando. **Mas assim eu fui indo, aprendendo...** Aí depois a Edite voltou de novo a pegar outra turma, aí a gente foi indo... o que ela sabia ela procurava passar pra gente. Quando eu não tava com ela eu estudava em casa, aí o que acontece, minha mãe tinha muita vontade de me colocar na cidade pra eu estudar, só que eu não tinha coragem de deixar minha mãe...

Com esse relato de Dona Édina é possível perceber que, para além das dificuldades relacionadas às condições de vida e de trabalho, haviam também as condições familiares. O cuidado com a mãe, que se encontrava frágil de saúde; as concepções tradicionalistas do pai em relação à família e trabalho; o entendimento de que a escola e o estudo não colaboravam para a manutenção da família, fatos que contrapunham o desejo volitivo de Dona Édina em ir à escola, mas que não o impediam de buscar a aprendizagem da leitura e da escrita. Dona Édina, mesmo em situações adversas e de enfrentamento, busca caminhos que a levam à realização de sua vontade de aprender. Isso fica mais evidente quando pergunto:

E seu pai e sua mãe sabiam ler?

Candau confirma que, desde a primeira hora, o Mobral aceitou rotineiramente em suas classes crianças de 10, 11, 12, 13 e 14 anos. O ex-ministro Jarbas Passarinho admitiu e defendeu a presença de crianças 'de 7 a 14 anos' nas classes do Mobral, dizendo que não era, para ele absurdo aceita-las onde não havia nenhum outro tipo de escola e que não lhe parecia correto deixar do lado de fora crianças que iam acompanhando seus parentes adultos querendo também aprender. No entanto, podemos constatar pelas estatísticas oferecidas Marcos Candau à CPI do Mobral que não se tratava da comumente aceitação eventual de uma ou outra criança, mas de uma política de recrutamento que incluía menores de 15 anos: eles compunham 26% do alunado em 1971, 20% em 1972, 19% em 1973, 27% em 1974. Essas percentagens são suficientemente elevadas para afastar a hipótese da inexistência daquela política, a qual foi confirmada pelo Pe. Felipe Spotorno, que apoiou a sua defesa na autoridade do economista e ex-ministro da Fazenda Mário Henrique Simonsen, primeiro presidente da Fundação Mobral, com quem ele trabalhou diretamente na implantação do movimento” (PAIVA, 2003, p. 378 - 379).

Dona Édina: Sabia! Meu pai sabia mais do que minha mãe. Minha mãe tinha menos estudo que meu pai. Mas, ele não tinha interesse que eu soubesse, naquela época, como ele não tinha filho homem, eu que ajudava ele em casa, na roça, a fazer todo serviço. Olha meus dedos, meus dedos são tudo tortos de amassar arroz. Minha mãe tinha problema de pressão, diabetes, meu pai não era tão bom pra minha mãe, então tudo que minha mãe pedia pra eu fazer, eu fazia. Parecia que eu sabia que ia perder ela cedo. Aí com 16 anos eu perdi minha mãe, e logo casei, tô casada, ainda, há mais de trinta anos. Aí fui pra cidade, foi a época que minha mãe morreu...

Nesse momento da conversa com a Dona Édina fica mais evidente os enfrentamentos sobre a questão do trabalho e a relação com a família. Desde a infância teve que colaborar com os afazeres domésticos, o cuidado com a mãe, bem como a colaboração com a produção familiar junto ao pai. Todavia, não perdeu a vontade de aprendizagem. Mesmo sem poder ter vivenciado, “uma rotina escolar” na infância, Dona Édina não deixou de valorizar seus processos. As experiências e os enfrentamentos de vida lhe proporcionaram constituir-se como sujeito de atividade/vontade/enfrentamento. Continuando a conversa, pergunto:

E seu marido também tá estudando?

Dona Édina: Tá, é o José!³⁶

Fico surpresa: Ah é?

Dona Édina: Unrrum!!!

Digo: Que bonito! Que coisa boa. Daí pergunto:

Você veio pra cá quando?

Dona Édina: Pra Brasília?

Digo: Sim.

Dona Édina: Eu vim pra cá em 1990. (...) Depois de tudo, quando eu vim morar aqui em Brasília, a Flávia já tinha 10 anos, aí eu engravidei do meu segundo filho que já vai fazer 23 anos e graças a Deus, são benção. Aí eu conheci o projeto através da minha filha, ela ouviu falar e foi a fundo, sabe? Foi lá e falou “mãe, tem um projeto muito bom, um projeto pra você voltar a estudar, por que você só sabe ler”, por que assim, eu sei ler... Eu aprendi a ler com a Edite, mas eu não aprendi a escrever, eu sou muito boa pra ler, eu até conheço as letras, mas eu não sei formar as palavras.

³⁶ Seu José não quis participar das entrevistas, mas interagiu bem em sala de aula na construção do texto coletivo, trabalhada na próxima categoria temática.

A fala de Dona Édina possibilita constatar que mesmo após várias tentativas de participar da escola, não deixou de ter vontade de continuar tentando, e, mesmo com todas as dificuldades, de ter se dedicado à família, ao trabalho, não deixou de ser protagonista da sua história de vida. Nesse sentido, Leontiev (2006), nos diz que a aprendizagem como atividade prenuncia uma noção que não se limita apenas aos estágios do desenvolvimento, mas implica uma compreensão de que a atividade é um processo histórico e cultural do trabalho do ser humano.

Compreendendo a atividade como aprendizagem histórica e cultural, pergunto à Dona Édina se ela sabe o porquê de “saber ler e não saber escrever”.

Pergunto: e o porquê disso. O que a senhora acha?

Dona Édina: eu acho, no meu ponto de vista, é consequência da vida que a gente levava, era muita coisa que eu tinha que fazer que eu acho que não dava tempo pra me empenhar, pra estudar. Por que o estudo não é só você ir pra sala de aula, você tem também que chegar em casa, estudar, escrever, aquela coisa toda. Eu acho assim, que a condição lá da escolinha que eu frequentei também, por causa da época, poxa, 75, 74... Por aí, era tudo muito difícil. Não tinha livro, não tinha lápis, a professora também não sabia muito... Então eu acho que é pelas condições da época, por que hoje tem tanta coisa boa. Eu lembro que quando eu cheguei aqui que a moça me deu aquela pasta de material com tudo, eu fiquei encantada, aquilo foi uma felicidade tão grande pra mim, que eu abri, que tinha um livro, caderno, até um dicionário. Então, hoje em dia, assim... Naquela época não tinha livro. Era um livro por família e ia passando de filho pra filho, até chegar ao mais novo. Quando chegava, aí passava pra outra pessoa da família, um primo, tio... Então assim, os livros não saíam da família. Eu lembro que a minha avó, ela pra conseguir os livros da minha irmã, ela batia de porta em porta pedindo. Eu acho que aquela época um livro tinha um valor de um celular, desses caros. Então quando eu recebi aquele material eu fiquei assim... É impressionante, eu nunca tive acesso a isso. Tudo que eu aprendi com meus pais eu passei pros meus filhos e hoje eu tô tendo oportunidade de estudar.

Dona Édina dá um intervalo na fala e continua...

Dona Édina: Não sei. Acho que a base não foi muito boa, acho que eu não fui bem alfabetizada, por que eu conseguia ler, eu pegava o livro, como eu conhecia as palavras, eu conseguia montar a frase, só que na hora de escrever eu não conseguia. Hoje eu já tô mais, né... Esse tempo que eu tô estudando, nossa... É uma benção! Muito bom, não tenho nem palavra pra dizer como é bom e meus filhos me apoiam muito, me incentivam. **Eu acho que nunca é tarde pra começar.** O

mais interessante é que quando eu morava no interior que eu ia pra cidade e eu via os materiais da minha irmã eu olhava assim e ficava fascinada. Abria assim os livros, ficava olhando, eu ficava maravilhada. Mas só que minha avó não podia ficar comigo e eu também não tinha coragem, eu acho que se ela me chamasse eu não ia, eu não ia deixar nunca minha mãe. Então, assim, eu não me arrependo por que Deus colocou agora essa oportunidade na minha vida, de aprender, de estudar bem pertinho da minha casa e eu vou continuar em nome de Jesus, **e é essa, a história da minha vida é essa.**

Qualificar, ou analisar a história de vida da Dona Édina é sem dúvida uma ação limitada, pois os fatos e as experiências contadas, falam para além do significado. Tentar explicar Dona Édina como um sujeito de aprendizagem em atividade/vontade/enfrentamento, para além do que de fato expõe e transfere, seria reducionismo.

Minhas palavras são poucas para tal amplitude, mas posso compreendê-la, numa dimensão micro, ou seja, no modo como ordena e narra as mudanças em seus processos psicológicos, as quais são favorecedoras do seu desenvolvimento.

Os processos de aprendizagem e de desenvolvimento possuem um conteúdo preciso (apropriado) e sequência temporal, os quais estão em movimento e mudanças, pois o desenvolvimento é um processo contínuo implicado com a história e a cultura, com o contexto social e de vida de Dona Édina. Assim, sua constituição como sujeito de aprendizagem na dimensão da vontade e do enfrentamento se processa por suas escolhas e por ser protagonista de sua própria história.

Além da história de vida de Dona Édina e o processo de constituição da aprendizagem como atividade/vontade/enfrentamento, também foi possível fazer algumas verificações sobre a história de vida e experiências vivenciadas por Francisco.

Assim, pergunto: Francisco, você pode me contar um pouco da sua história de vida?

Francisco: Eu não tenho muita coisa pra contar... A minha história é bem curta, meus pais eles vieram do interior do Piauí em 1974, eu era bem pequeno. Meu pai veio com o objetivo de trabalhar, né? Aí veio pra cá e aqui ficou...

E seus pais vieram direto para o Paranoá?

Francisco: Não, eles vieram pra Ceilândia. Nesse tempo a Ceilândia tava em desenvolvimento. Eu tenho até uma fotinha de lá ainda, 1977 parece...

E pra cá (Paranoá), você lembra em que ano foi?

Francisco: acho que 1980 e uns quebrados. Você lembra que ano era, que o José Aparecido tava governando aqui, Brasília? ... Pois é, nesse tempo a gente já tava lá... Eu tinha mais ou menos uns 16 anos, por aí...

Percebo que Francisco, desde o início da conversa fica reticente, não muito tranquilo em contar sua história, em especial da infância com a família. Mas, aos poucos vai falando e contando sobre sua vida de trabalho e experiências escolares e de aprendizagem. Percebendo sua inibição, pergunto então sobre seu trabalho.

No que você está trabalhando atualmente?

Francisco: No início, quando eu nem era casado ainda, trabalhava na mesma função que eu trabalho hoje, que era caseiro. Eu aprendi com um rapaz amigo meu e acabei gostando, de mexer com os animais, com as plantas, cuidar das coisas tudo...

E hoje você tá onde?

Francisco: Eu tô aqui na "10", eu moro lá, trabalho lá de segunda a sábado, aí final de semana eu vou pra minha casa.

Ah tá, você mora lá, trabalha lá, mas aí final de semana você vai pra casa de sua família. Você tem filho?

Francisco: Tenho um, quer dizer, tenho dois, tenho uma outra filha aí, mas isso é complicado falar.

Ainda inibido, Francisco fala um pouco de sua família. Diz que vive com sua atual esposa há aproximadamente treze anos. Também contou um pouco sobre sua

educação familiar, a disciplina do pai agregada às atitudes de respeito da mãe são referências para a educação e aprendizagem de Francisco³⁷, como diz abaixo, quando pergunto o que mais em sua vida serviu de “ensinamento”.

Francisco: Minha mãe e meu pai. (...) Graças a Deus meu pai e minha mãe sempre me deram exemplo de vida, de saber respeitar os outros...

E quando você sentiu necessidade de ir pra escola?

Francisco: Ah tá, isso aí foi assim, eu pensei, poxa vida, eu tenho que fazer alguma coisa interessante na vida, eu vim pra cá eu já sabia ler, eu aprendi sozinho.

Como foi essa aprendizagem sozinho?

Francisco: Assim, eu comprei uma cartilha de ABC, aí o que eu não sabia eu perguntava, tipo, como que lê essa letra aqui com essa? Como é que forma essa letra aqui com essa? Aí eu lia, escrevia... Algumas coisas que eu sei hoje eu aprendi também vendo televisão, umas coisinhas assim...

Francisco, mesmo ser ir à escola, mostrada autonomia diante dos conteúdos de aprendizagens escolares, relatando sua forma pessoal de aprendizagem, para o que Vygotsky (1997) compreende como *caminhos de rodeios* e para o que Lenontiev (2006) entende como atividade. Pois, Francisco não precisou ir para sala de aula para enfrentar a dificuldade do “desconhecido”. Ao contrário disso, decidiu pela vontade e pelo diálogo com outras pessoas procurar e encontrar respostas para o que quer saber e aprender.

Nesse sentido, é possível compreender que a atividade humana tem como uma de suas características a aprendizagem, que pode se processar, também, pelo caráter consciente da atividade de estudo, “orientado a um objetivo definido que tem de ser conscientizado pelo aluno como sujeito da atividade, para poder interagir e transformar o objeto e transformar a si mesmo” (NÚÑEZ, 2009, p. 66).

³⁷ Educação e aprendizagem de Francisco: essas questões estão mais bem desenvolvidas na análise na primeira categoria temática “A constituição histórica e cultural do sujeito de aprendizagem”.

A aprendizagem não depende em especial do processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula, mas de uma ação consciente, autor reguladora do sujeito para a atividade/vontade/enfretamento de aprendizagem. Portanto, de uma consciência do querer aprender por meio do saber construído em seu processo histórico e cultural.

Continuando a conversa sobre o que estávamos falando anteriormente, pergunto: Assim, o que?

Francisco: Francês...

Pergunto surpresa: Francês?

Francisco: É, Francês, alemão um pouquinho, chinês, japonês, o cumprimento deles...

E como é o cumprimento em alemão?

Francisco: Em alemão? (risos) Em alemão eu só sei dar tchau, eu acho. Eu sou uma pessoa assim que quando vê as coisas gosta de aprender, sabe? Eu tenho essa mania de ver uma coisa e **querer aprender**.

Eu disse: Então, conta aí em japonês pra eu ver...

Francisco: falando em outra língua....

Observo que Francisco faz uma contagem semelhante ao japonês. Daí pergunto: Mas, você aprendeu isso onde?

Francisco: Ah sozinho, assistindo televisão. Algumas reportagens, eu pego e gravo aí depois eu revejo e tento pronunciar as coisas. Às vezes eu consigo, às vezes não. Italiano também, eu falo alguma coisa...

Continuo conversando e digo: Então, Fala aí pra mim...

Francisco: falando em outra língua...

Francisco fala os cumprimentos de bom dia, boa tarde, boa noite com pronúncias que se assemelham ao italiano.

Francisco demonstra muita força de vontade e curiosidade em aprender, tanto sozinho, como com outras pessoas, ou seja, com o pai, a mãe, amigos, professora. Também apresenta várias áreas de interesse, como a aprendizagem de outras línguas, como o francês, o italiano, o japonês, dentre outras, sabendo cumprimentar nessas línguas; para tanto, utiliza-se de ferramentas, como televisão, rádio, etc.

Nesse sentido, a aprendizagem de Francisco como atividade/vontade/enfrentamento, “é um processo que cria novas premissas para o posterior desenvolvimento da atividade e cria uma nova capacidade ou função em condições mediadas pelas relações com ‘os outros’ e os objetos culturais” (LEONTIEV, 1980, apud NUÑEZ, 2009, p. 67).

Mas, ainda interessada em compreender melhor sobre sua aprendizagem da leitura, pergunto: Tá, mas você perguntava pra quem?

Francisco: É, eu perguntava às pessoas, ei, que letra é essa aqui? Até minha mãe também me ajudava. Aí eu ficava lá, aí pegava um jornal, ela dizia: que é que você tá vendo aí? Aí eu não, mãe, tô vendo aqui o jornal. Ah pois veja mesmo, que você aprende”. Aí eu dizia tá bom, mãe. Um dia eu vou aprender, vou ler e você vai ver! Até hoje quando eu acho alguma coisa interessante, eu pergunto pra quem sabe.

Desse modo, segundo Leontiev (1980), a atividade produtiva de cada sujeito para a aprendizagem funciona como uma atividade objetivada e específica de cada pessoa, mas também dependente da relação com as outras pessoas, ou seja, do processo mediacional que desempenha importante papel para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e que possibilita incorporação de novas estruturas de pensamento.

Mas então, você começou a estudar na Educação de Jovens e Adultos quando?

Francisco: Comecei estudando pro EJA, pra me inscrever né? Aí eu peguei um livrinho de matemática que eu não sabia de nada, aí pensei, quer saber duma coisa, **eu vou começar é do zero e comecei a estudar, assim sozinho mesmo.** Mas, eu já sabia ler bem e escrever algumas letras. (...) Aí voltando ao assunto, eu me interessei por esse negócio de eletrônica, e eu vi que precisava estudar, né?

Sim, então você começou a estudar por causa desse curso de eletrônica?

Francisco: É pra eletrônica. Reparo de eletrodoméstico, som, televisão...

Francisco: E você trabalha lá na chácara com isso?

Francisco: Não, isso é mais pra mim mesmo, por que eu gosto de mexer com televisão, aí eu decidi fazer esse curso aqui por causa disso.

Decidiu vir pro CEDEP...

Francisco: Isso, começar do zero aqui...

Insisto mais um pouco: Seu chefe que pediu pra você fazer ou foi você mesmo que decidiu?

Francisco: Não, eu mesmo que quis. Eu sou **curioso demais**, aí eu vim pra cá.

Sobre esse aspecto é importante observar que a estruturação racional e volitiva da atividade se converte em uma necessidade e é uma via para garantir que Francisco consiga construir um modelo teórico da atividade/aprendizagem que pretende desenvolver. Por isso, como característica especial da aprendizagem, aparecem os tipos específicos de atividade que o sujeito deve desenvolver para assimilar os conteúdos desejados (LEONTIEV, 1980).

Também, considero de grande importância para a compreensão da constituição da aprendizagem do sujeito como atividade/vontade/enfrentamento a história de vida de Dona Tereza, pois apresenta uma história de luta, fortes experiências, construção de saberes e força de vontade em ter mais aprendizagens. Assim quando pergunto sobre sua história de vida, Dona Tereza conta sobre seus enfrentamentos e vitórias quando vem do Piauí e chega em Brasília.

Dona Tereza: ..., eu vim de lá novinha, na faixa de uns três anos. Nem três anos não tinha ainda. Aí meu pai arrumou aqui um emprego em Brasília que tava construindo nessa época, tinha só acampamento, e ele veio. A gente passou três meses lá na casa do meu tio, aí a minha mãe veio procurar o meu pai aqui, onde era o Bandeirante ali... aí teve que ela ficar no meio dos homens junto com ele, até ele ajeitar, chegar o final de semana e ele voltar com ela lá pro Goiás. Aí ele levou ela e voltou, quando ele voltou pra cá pra Brasília o único lugar que ele encontrou onde ele podia comprar um lote, onde surgiu uns lotes foi na Fundação. Aí nessa Fundação, parece que comprava um pedacinho de chão e nosso primeiro barraco, nossa primeira moradia, foi uma casa de papel.

Falo: Nossa.... Qual papel?

Dona Tereza: Saco de cimento. Aí meu tio veio né, trazer a gente. Quando ele chegou aqui minha mãe ficou louca. Aí disse pra ele: "Deus o livre, eu nunca ia morar numa casa de papel. Aí parece que foi até castigo, nesse mesmo dia deu uma chuva... Aí a gente já tava mais grandinha, eu e minha irmã. Aí meu tio trouxe uma sacaria de mantimento, arroz, feijão, essa coisa, aí disse "as coisas vão molhar tudo. Pois não molhou! E foi assim, nossa primeira morada em Brasília foi essa casa de papel. Depois veio a segunda etapa, um barraco de madeirite, com aquelas telha chapa asfalto, que parecem uma lixa? Era essa. Assim, de tudo na minha vida eu já passei, essa era a nossa vida, era a gente lutando, depois viemos pra uma invasão que tinha (?) que eu já nem lembro mais onde ficava, eu era muito criança, só sei que era Fundação, eu lembro que tinha as casas dos ricos, que eram umas casinhas populares igual essas casinha que hoje o governo faz, e o pobre construía as casas com aquelas canelas de ema, que não pega fogo. Aí viemos pra Vila Amauri, chegando na Vila Amauri foi que ele construiu um barraco, uma espécie de palafita de madeira, aí já foi melhorando mais nossa vida, né? Quando chegou na Vila Amauri ele entrou de sócio mais um senhor pra fazer colchão de capim. Aí foi melhorando de vida...

Mas, Dona Tereza continua falando...

Dona Tereza: Nunca passou essa vontade de seguir em frente com meu marido, meus filhos (...). Por que minha mãe foi uma pessoa maravilhosa, pra conversar com filho, ensinar o pouco que ela sabia por que ela também não tinha leitura, nem nada, nem ela nem meu pai, por que o tempo deles foi duro, né? E nem por isso eu condeno eles. O meu pai tá com 91 anos, minha mãe já faleceu. Meu pai já casou de novo, precisa ver meu pai sentar assim pra conversar, é maravilhoso, com a cabeça boa... acho que o mundo ensinou muito a gente, aprendemos muito com a vida, sabe? E hoje eu tô lutando, já

era pra mim tá bem mais... mas eu tive uma temporada doente, aí me afastei do colégio.

Dona Teresa, narra e mostra a sua vida de luta, batalha, enfrentamentos e superações, mas, sempre deixando às claras que a aprendizagem de vida tem base fundamental nos ensinamentos da história e da cultura de seus pais. Assim, contempla com emoção e vontade os valores conquistados e com admiração fala da relação dialógica, significativa, vivida com a família.

Como diz Bakhtin (1992), todos os valores emotivo-volitivos só são possíveis com relação ao outro, e eles dão à sua vida um peso de acontecimentos particular (...). O tom emotivo-volitivo parece contribuir para dar consciência ao outro e particulariza a vivência (...), dá colorido emocional a esse todo. Com base nessa compreensão, continuo a conversa com Dona Tereza e pergunto:

Em que momento que a senhora se recorda que a sua experiência de vida lhe ajudou aqui dentro da sala de aula pra senhora aprender a ler? Como que ela contribuiu?

Dona Tereza: Foi aqui mesmo na sala de aula por que eu vi que a gente tem que encarar, por que onde eu parei foi um pouco pra trás, por que a pessoa sem ter conhecimento de alguma outra coisa também, por que a gente tem a sabedoria de vida, mas a pessoa que não sabe ler um livro, ele é cego, mudo e surdo. Então, dentro duma sala de aula, no meu ver, na idade que eu tenho, até aqui eu achei que foi um aprendizado do mundo, de abrir as portas assim pra mim, um mundo diferente. Não foi falta de vontade de meus pais, mas assim, não deu né? É obrigado você dar com a cara nas portas pra ver e sentir, cair, levantar...

Dona Teresa demonstra ter paciência e respeito pela professora, pois entende que a sua idade, o tempo de vida e suas experiências lhe trouxeram sabedoria, e que o ensino da professora, que embora seja mais jovem, faz parte de um conhecimento que ela ainda não tem. Declara também que um dos motivos de não ter voltado à escola foi por que tinha vergonha de mostrar que aparentemente não “sabia nada”. Mas, atualmente com a aprendizagem da leitura, da escrita, dos números, sente-se como criança, pois encontra satisfação, alegria. Sente-se feliz em aprender.

Dona Tereza: Eu tenho que ir devagar, tô me sentindo muito feliz depois que tô nessa caminhada (...), e meu caso foi mesmo vergonha, por que o tempo foi passando e eu ficava com vergonha, mas agora não. Isso aí eu coloquei tudo pra um canto e segui em frente, né?

Dona Tereza fala sobre seu processo de aprendizagem, compreendendo que é necessário um trabalho mental, um esforço na ação do pensamento. Também percebe que seu processo de aprendizagem como trabalho ou atividade mental colabora com o ensino da professora, pois, ao aprender, também se desenvolve, e com isto é possível alcançar outros níveis de aprendizagem, bem como o encaminhamento para série ou turma seguinte. Ou seja, o processo de ensino não se tornará repetitivo.

Dona Tereza: ... eu tenho que trabalhar, forçar a minha mente pra aprender, é onde eu sinto que tô colaborando é aí, por que não pode só ficar ali ensinando eu tenho que dar uma passada pra frente, né?

De modo semelhante ao pensamento de Dona Tereza, Leontiev (1980) considera que a aprendizagem é um processo ativo por parte do sujeito. Pois, para que haja assimilação do conteúdo escolar como produto da atividade humana, é necessário realizar uma atividade adequada àquilo que corresponde ao produto dado. Ou seja, a aprendizagem como atividade/vontade/enfrentamento é trabalho produzido por meio das várias vozes que compõem o diálogo inter e intrassubjetivo do sujeito.

Além disso, Dona Tereza narra que geralmente após uma atividade ou um exercício avaliativo, ela faz uma auto avaliação. Busca rever o que leu, o que escreveu, busca seus materiais, como o caderno para verificar suas respostas. Dona Tereza, ao revisitar suas atividades, realiza uma atividade mental que requer reflexão, diálogo com outras pessoas, como sua filha, a professora, assim construindo um mapa de informações sobre o que pensa ser “errou ou acertou” em suas atividades escolares.

Após essa auto avaliação, D. Teresa consegue uma nova organização e nova construção de sua aprendizagem. Assim, os exercícios, a reflexão, a autoanálise e o diálogo funcionam como ferramentas mediadoras para a atividade de aprendizagem de D. Tereza. Assim, quando pergunto como se dá conta do possível “erro”, Dona Tereza responde:

Dona Tereza: Ah, por que às vezes ela pergunta uma coisa e às vezes me falha, né? Meu Deus, mas eu estudei aquilo ali, por que eu esqueci? Aí volto no tempo atrás, volto e procuro no caderno e vejo, e tal... Esses dias mesmo eu fiz aqui um teste e depois eu cheguei em casa e fiquei de cabeça quente, eu disse “eu tenho certeza que eu errei”. Até comentei isso com minha filha aí ela disse assim “mãe, mas por que a senhora acha isso”? aí eu disse, não, é que eu coloquei uma letra errada, aí eu disse qual e ela falou “vixe mãe, então a senhora errou feio”. Aí eu até brinquei com ela e disse, se tu puder me dar aquela prova de volta (risos) me dê que eu quero consertar. Por que eu vi que errei, cheguei em casa e fui botar a cabeça pra funcionar. Mas eu fiquei muito chateada com isso.

... a gente vai errando e seguindo em frente pra poder aprender. Espero que Deus me dê essa chance de aprender mais alguma coisa que eu não sei amanhã, ou até hoje, por que o amanhã pertence a Deus.

Quanto a esse processo de aprendizagem, Leontiev (1978) relaciona à questão da estruturação racional da atividade para a aprendizagem, acrescentando que “o processo de internalização não é a transferência de uma ação externa para ‘planos da consciência’ interna pré-existente; é o processo no qual esse plano interno é formado”.

Ou seja, o “processo interno” da estruturação da atividade cria novas estruturas que funcionarão como via possível para a construção do próprio percurso de aprendizagem, que se caracteriza como uma atividade específica da constituição de cada sujeito de aprendizagem. De modo semelhante a Leontiev (1981), Engeström (1993) compreende que as situações em que as atividades ocorrem são realizadas para serem únicas, pois são formadas por um complexo particular de fatores sociais, ou seja, como um sistema de atividade.

Desse modo, com base nas concepções dos autores citados, nas falas dos sujeitos participantes da pesquisa, foi possível verificar que as condições históricas concretas do sujeito de aprendizagem exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um processo individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. Ou seja, a aprendizagem como atividade/vontade/enfrentamento na constituição do sujeito se processa por seu envolvimento na vida social, de trabalho, familiar, experiências pessoais e em grupos, pois o engajamento nessas atividades significa a preparação, a constituição de uma pessoa em sua totalidade.

5.5 A aprendizagem coletiva: “Porque vimos paisagens e partes do nosso país. A gente vive aqui e não conhece os rios, a mata, os índios”.



Exposição do Sebastião Salgado/Alfabetizandos e Alfabetizadoras do CEDEP (arquivo pessoal 20/10/14)



Exposição do Sebastião Salgado CCB/Brasília (arquivo pessoal 20/10/14)

A presente seção de análise objetiva compreender a constituição do sujeito de aprendizagem a partir da categoria temática da *Aprendizagem coletiva*, com base na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, Leontiev e dos teóricos histórico-culturais da terceira geração, como Lave e Wenger (1991) com a perspectiva da aprendizagem situada e Engeström (1987, 1990, 1999) com o conceito de aprendizagem expansiva, tendo em vista o desenvolvimento do conceito de Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP) como um processo mediacional que, para além da aprendizagem individual, ocorre na coletividade.

Para o desenvolvimento do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal como um processo mediacional da aprendizagem coletiva, dou relevância nessa seção, dentre outras construções coletivas, para a visita/aula/discussão sobre a exposição da obra *Gênesis* de Sebastião Salgado³⁸, que contou com mais de cem alfabetizadas(os), cinco coordenadoras, cinco professoras/alfabetizadoras, a Diretora e participantes do GENPEX/FE/UnB.

Para a organização da visita dividimos o grande grupo em quatro grupos menores, onde cada um tinha um representante do GENPEX, uma professora e uma coordenadora do Projeto Paranoá e DF Alfabetizado. Assim, todos puderam participar e interagir com as imagens retratadas do autor.

As alfabetizadas e alfabetizados, conscientes e admirados pela obra, faziam comentários, como: "Que lindo tudo isso"; "Eles moram em casa nas árvores igual passarinhos"; "Não sabia que aqui dentro era tão bonito...só via esse prédio lá de fora."; um alfabetizado pergunta: "Onde estamos agora"? (Referindo-se ao lugar da obra); "Onde está o Brasil?"; "O que é isso que eles usam nos órgãos genitais?"

³⁸ O projeto "Gênesis" é um projeto de preservação do Planeta. Primeira mostra inédita de Sebastião Salgado em mais de dez anos, revela imagens impressionantes de locais que permaneceram quase imunes à aceleração da vida moderna. O título da exposição não tem pretensões religiosas, como afirmou Salgado, é apenas a palavra que materializa a ideia do início de tudo. Salgado explica: "Transformar cores em cinza me permite fazer a abstração da cor e focar no que realmente quero fotografar. Além disso, a pessoa vê a foto em preto e branco e pode imaginar a cor como ela quiser e interagir com a obra". Entre tantas paisagens e comunidades diferentes, algumas marcaram o fotógrafo. Em sua experiência no Parque do Xingu, localizado no Mato Grosso, Salgado contou com emoção a experiência de acompanhar a pesca kuarup, evento realizado entre diversas etnias da região. Bem recebido em todas as comunidades que esteve presente, o fotógrafo explica esses encontros: "É um reencontro com nós mesmos, não evoluímos nada no que é essencial à vida, somos os mesmos. Tudo que encontrei nessas comunidades de cultura praticamente intacta já existia: amor, cuidado, conhecimento de medicina, de conservação de solo, de matemática" (<http://guia.uol.com.br/rio-de-janeiro/exposicoes/noticias/2013/05/27/genesis-e-um-projeto-de-preservacao-do-planeta-segundo-sebastiao-salgado.htm>).

(Referindo-se à cultura do povo Himba, em que os homens utilizam uma espécie de adorno no órgão genital para proteção. Essa tribo vive na Nova Guiné - África).

Quanto à organização desse trabalho, como foi dito anteriormente na seção de análise da categoria temática *aprendizagem como situação-problema-desafio*, iniciou-se a partir da discussão de um dos fóruns de educação do CEDEP, em 20/10/14, onde foi colocada e discutida a participação do CEDEP em alguns eventos e exposições, como a Exposição do Circuito de Ciências e novas Tecnologias, que ocorreu no Centro de Convenções do SEBRAE do Parque da Cidade no dia 16/10 das 19h às 21h, e a Expo noturno³⁹, que ocorreu no Centro de Ensino Fundamental - CEF 01, no próprio Paranoá. Além disso, o Projeto Paranoá também participou da Cantata de Natal do Congresso Nacional no dia 04/12/2014.

Na Exposição do Circuito de Ciências e novas Tecnologias, o CEDEP expôs seu próprio histórico (figura 1), desde sua construção, funcionamento até a exposição de alguns materiais didáticos-pedagógicos, como as produções de instrumentos sobre o conhecimento da geografia (figura 2), da linguagem matemática (figura 3) e as produções dos textos coletivos com foco na *situação-problema-desafio* (figura 4) e outros materiais didático-pedagógico, conforme figura 5 a baixo.



³⁹ Quanto ao Exponoturno, a participação do CEDEP se deu por meio da apresentação de paródias e da história do boi cantado que apareceu junto com a história do Paranoá. Não tenho registro pessoal desse encontro e exposição. Na data em que ocorreu o evento estive em viagem a trabalho. Mas o encontro foi acompanhado e vivenciado por outros participantes integrantes do GENPEX/CEDEP. Ressalto que os registros utilizados na pesquisa, incluindo as fotografias são de produção pessoal, para o desenvolvimento dessa pesquisa, com exceção da fotografia que inclui o Prof. Renato Hilário (figura 1), que é arquivo histórico do CEDEP. Os registros fotográficos dessa pesquisa, encontram-se disponíveis para outras investigações e produções.

Figura 1: Contexto histórico/construção do CEDEP/Paranoá



Figura 2: material didático para a Geografia



Figura 3: material didático para aprendizagem da linguagem matemática

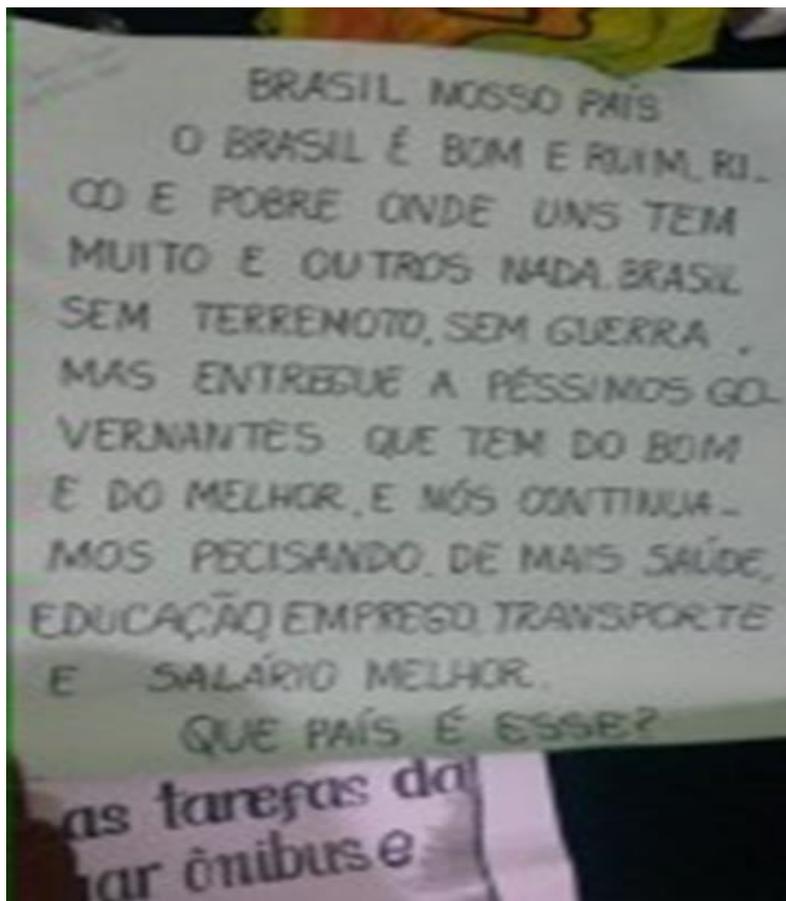


Figura 4: O texto coletivo como material didático produzido em sala de aula



Figura 5: materiais didáticos-pedagógicos produzidos coletivamente pelo CEDEP, no período das eleições 2014, para a aprendizagem sobre as funções do Congresso Nacional e para a realização do processo de voto na urna eletrônica.



Figura 6: Cantata de Natal do Congresso Nacional, em 04/12/14



Figura 7: Cantata de Natal no Congresso Nacional, em 04/12/14

Também é importante registrar a participação do CEDEP na Cantata de Natal do Congresso Nacional com a apresentação do Coral do Senado. Antes da cantata, foi-nos apresentada uma peça teatral que instruiu sobre a função da Câmara dos Deputados e do Senado Federal⁴⁰, (ver figuras 6 e 7). Este evento contou com a presença de 80 pessoas entre alfabetizandas(os), alfabetizadoras, grupo GENPEX e a Diretora do CEDEP.

Após cada visitação participativa do CEDEP nos eventos expostos anteriormente, foi realizada uma discussão e avaliação nos fóruns de sextas feiras, em especial a exposição da obra *Gênesis* de Sebastião Salgado, que além de ser discutida também foi trabalhada como material didático-pedagógico em sala de aula com a professora Silvana. O trabalho pedagógico desenvolvido levou a discussões, construção e consolidação do conhecimento, resultando na produção do texto coletivo.

Para tanto, a atividade em sala de aula, após a visitação e as avaliações nos fóruns, foi desenvolvida de forma dialogicamente sequenciada entre alfabetizandas, alfabetizandos, a professora e os conhecimentos construídos na exposição, harmonizados com as experiências de vida de cada participante. Nesse sentido, a aula ocorreu da seguinte maneira:

No início da aula, a professora pede para que os alunos soletrem a data do dia 21 de outubro para que seja escrito no “quadro negro”. Os alunos assim o fazem, e a professora anota a data do *dia 21 de outubro de 2014*. Essa data é referente à aula/discussão que culmina na produção do texto coletivo sobre o “passeio no CCBB”, nome dado pelos alfabetizandos(as) à visitação/encontro da obra *Gênesis* de Sebastião Salgado.

Após situarem a data, a professora Silvana inicia a aula sobre o conteúdo da exposição de Sebastião Salgado, tomando como ponto de partida a utilização do

⁴⁰ A encenação da peça teatral, explicou basicamente que a Câmara dos Deputados é composta por representantes do povo, eleitos pelo sistema proporcional em cada estado, em cada território e no Distrito Federal. São 513 Deputados Federais, com mandato de quatro anos. Para o Senado Federal, cada estado e o Distrito Federal elegem três Senadores, com mandato de oito anos, renovados de quatro em quatro anos, alternadamente, por um e dois terços. A composição do Senado Federal é de 81 Senadores.

mapa *mundi*. Ela mostra o mapa para os alfabetizandos(as) com o objetivo de que identifiquem a localização do Brasil. Assim pergunta:

Profa. Silvana: onde vocês acham que está o Brasil?

Os alfabetizandos(as) apontam em direção a imagem de cor amarela, identificando a posição do país no mapa.

Sob essa perspectiva, a utilização do material didático equivale ao que Vygotsky (2007) entendeu como instrumento mediador do processo de ensino e da aprendizagem. Ou seja, a utilização desse material funciona como ferramenta colaborativa da mediação sócio e significativa da aprendizagem dos alfabetizandos(as) na relação social da sala de aula, o que resultou num possível desenvolvimento de uma nova zona, ou zona potencial de aprendizagem.

Dando sequência, após a identificação e localização do Brasil no mapa, a aula segue por meio de uma construção coletiva, situada socialmente no espaço da sala de aula, conforme o diálogo desenvolvido abaixo.

Profa. Silvana: o que vocês acharam do passeio de ontem?

Dona Édina: O passeio de ontem foi encantador.

Profa. Silvana: foi encantador por quê?

Dona Édina: Porque vimos paisagens e partes do nosso país. A gente vive aqui e não conhece os rios, a mata, os índios. Quando a gente vê tudo ali..., que pode haver lugar que no futuro pode não mais existir.

É possível perceber que Dona Édina faz uma interpretação explicativa sobre o que visualizou e experienciou com as imagens da exposição, na medida em que, estas, também podem ter funcionado como ferramentas mediadoras para essa reflexão. De modo semelhante, é possível constatar essa leitura na fala de Dona Tereza:

Dona Tereza: Foi muito bom. Porque a gente vê em casa apenas panela, rodo, coisas ruins na televisão, e na exposição vimos coisa boa que deixa a gente bem.

Coadunando e cooperando com a conversa, a professora Silvana diz que as fotografias “mostram os sentimentos”, e expõe suas percepções, interpretações que colaboram para a reflexão dos alfabetizandos(as), e sobretudo para a efetivação do ciclo e do processo de ensino e de aprendizagem na relação pedagógica entre alfabetizandos(as) e a professora, conforme compreende Vygotsky (2007). Desse modo, a professora explica:

Profa. Silvana: A primeira exposição que eu fui, o que ele mostrou (Sebastião Salgado), foram as favelas e a miséria do mundo (referindo-se a obra Êxodo)⁴¹. Essa exposição agora, estava falando da Gênese.

Profa. Silvana: O que significa Gênese?

Com essa indagação, todos ficam em silêncio, refletindo sobre a pergunta. A professora percebe e busca fazê-la de outro modo, sem provocar constrangimentos e sem exigência de uma construção ou reprodução de conceitos. Ou seja, busca dialogar com as alfabetizadas e alfabetizandos de forma mais suave, com base em suas percepções e compreensões sobre a exposição.

Profa. Silvana: A obra estava dividida em quantas partes?

Dona Édina: Era verde (referindo-se a Amazônia e a Venezuela); vermelha (referindo-se a África) e cinza (referindo-se a Oceania).

Desse modo, com base na fala de Dona Édina, a professora mostra no mapa os continentes e localiza o Brasil na América do Sul.

⁴¹ O Projeto Êxodos foi realizado ao longo de seis anos, em viagens por quarenta países. É o próprio Sebastião Salgado quem escreve: "Este livro [Êxodos] conta a história da humanidade em trânsito. É uma história perturbadora, pois poucas pessoas abandonam a terra natal por vontade própria. Em geral, elas se tornam migrantes, refugiadas ou exiladas constrangidas por forças que não têm como controlar, fugindo da pobreza, da repressão ou das guerras. [...] Viajam sozinhas, com as famílias ou em grupos. Algumas sabem para onde estão indo, confiantes de que as espera uma vida melhor. Outras estão simplesmente em fuga, aliviadas por estarem vivas. Muitas não conseguirão chegar a lugar nenhum" (<http://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=11163>).

Profa. Silvana: Qual o oceano que banha o Brasil?

Dona Édina: Oceano Atlântico.

A professora retoma o assunto da exposição e pergunta:

Profa. Silvana: O que vocês mais gostaram?

A partir dessa pergunta, várias vozes manifestaram-se:

Alfabetizandos(as): O homem fazendo fogo; a índia que andava nua; os rituais e a simplicidade das pessoas.

Assim, considerando as respostas dos alfabetizandos(as) a professora aponta para o mapa e continua fazendo a reflexão, indagando:

Profa. Silvana: Onde os índios estão sumindo?

Instigado pela pergunta, Seu José Ayrton⁴² responde:

Seu José Ayrton: Na Amazônia... Manaus. Eles estão sumindo porque estão tomando as terras deles.

A professora aproveita o momento oportuno e continua a discussão sobre a questão indígena utilizando como exemplo e ferramenta as imagens da tribo indígena do parque Nacional do Xingu no Mato Grosso, mostrando no mapa a localização da tribo.

Em sequência, a discussão sobre os índios e a localização do Parque Nacional do Xingu, a professora percebe a inquietação curiosa de Dona Édina, e pergunta:

⁴² Seu José Ayrton é esposo da Dona Édina. Ambos estão em processo de Alfabetização na sala da Profa. Silvana. Seu José Ayrton não quis participar das entrevistas, mas interage e colabora de forma tranquila na sala de aula.

Profa. Silvana: O que a senhora aprendeu na exposição Dona Édina?

Dona Édina: Na África tinha uma fotografia muito interessante... o que tá na minha memória é uma que eles vivem na Sibéria e numa casinha feita de gelo e vestiam uns roupões.

Profa. Silvana: Depois de termos passado pela Sibéria, nós fomos para onde?

Dona Édina: Para o Brasil.

Diante dessa conversa é possível perceber a sincronia do diálogo desenvolvido entre a professora e dona Édina. Mais uma vez fica exposto o processo mediacional pela utilização dos signos presentes no universo cultural tanto da obra *Gênesis*, como da professora, quanto de Dona Édina, que demonstra sua aprendizagem, que envolve as dimensões das sensações, do espaço-temporal, do físico para a significação de cada momento vivenciado na exposição.

Desse modo, a mediação semiótica no processo de ensino e de aprendizagem, deve partir da Zona de Desenvolvimento Proximal do sujeito de aprendizagem, ou seja, é necessário que a professora considere o nível de desenvolvimento real em que este, consegue, de modo independente, solucionar problema, e o nível de desenvolvimento potencial, que pode ocorrer sob a orientação de um colaborador ou companheiro para solução de novos problemas, o que possibilitará que o sujeito de aprendizagem avance (VYGOTSKY, 2007).

Dando continuidade à discussão, a professora mostra (aponta) o mapa da América do Sul e Seu José Ayrton observa, dizendo que:

José Airton: O Brasil é o maior país desse continente.

Com isso, a professora reporta-se novamente à exposição da obra *Gênesis* e pergunta:

Profa. Silvana: O que mais chamou a atenção na América do Sul?

Dona Tereza: Tudo. Queria trazer tudo pra mim.

Dona Tereza refere-se às fotografias da América do Sul.

Profa. Silvana: e nas outras partes da exposição?

Dona Édina: Prestei atenção nos animais, no leão e na manada de elefantes. Entendo que a elefanta é a líder.

Dona Tereza: O olhar das pessoas e dos bichos parecia que estavam falando com a gente professora.

Dona Édina: O mais interessante que eu achei foi que as fotos são em preto e branco.

Interagindo com a conversa seu José Ayrton diz:

Seu José Ayrton: Mas esse passeio foi melhor que o outro não é mesmo?

Dona Tereza: Pois é, a gente fica só trancafiado em casa, só perto do fogão e lá (na exposição) a gente se sente diferente, outra pessoa.

Seu José Ayrton: Quando eu tô nesse lugar eu não penso mais em nada.

Nesse momento surge um silêncio. Uma onda de reflexão toma conta da sala de aula. É como se um grande cenário com as imagens retratadas pela obra *Gênesis* de Sebastião Salgado preenchesse todo o espaço físico, psíquico e emocional de cada alfabetizando(a).

Com isso, é possível compreender, que para além do processo mediacional na relação pedagógica, também é possível perceber que se processa uma organização das situações em que as atividades de aprendizagem ocorrem, pois para cada um, foram realizadas de forma única. Na medida em que, cada atividade é formada por um complexo particular de fatores sociais, como um sistema de atividade (LEONTIEV,1981; ENGSTRÖM, 1993; BILLET, 1998). Ou seja, as situações de atividade para cada sujeito de aprendizagem são experiências particulares, singulares

de cada sujeito, embora imersa em fatores sociais comuns de um mesmo sistema de atividade.

Mas, para dar continuidade à construção da aula, a professora interrompe o “silêncio”, e apontando para o mapa, pergunta:

Profa. Silvana: Onde está a Oceania?

Os alfabetizados(as) apontam para o final do mapa, identificando e localizando a Oceania, e dizem que lá “é muito frio”.

Dona Edna: identifiquei que a Oceania é muito fria pelas roupas de pele. Se eu chegar naquele lugar ali, eu sofro demais.

Dona Tereza: Como aqueles povos fazem para ir ao banheiro?; Você viu como eles dormem? Em lugares pequenininhos.

Dona Édina: O jeito que eles vivem...pela cultura deles é muito interessante... O povo da Oceania.

Após essa conversa, a professora continua apresentando o mapa *mundi* e os continentes. Instrui sobre os vários tipos de cultura, inclusive a muçulmana, citando o exemplo do costume das mulheres que fazem uso da burca, a qual representa submissão religiosa.

A partir dessa instigadora colocação, é possível notar que ocorre um desenvolvimento expansivo do movimento da aprendizagem, uma vez que a relação dialógica no coletivo impulsiona para novas áreas do conhecimento, pois como diz Engeström (1987, 1999, 2001/2005), para haver mudança em uma atividade de aprendizagem é necessária a criação de artefatos (a utilização de experiências). Para tanto, isto só é possível com o debate coletivo (socializado) para que os processos de mudanças ocorram de forma horizontalizada.

Nesse sentido, a relação de ensino e de aprendizagem segue uma coerência dialogicamente respeitada pelos sujeitos, ou seja, a relação pedagógica que envolve o sistema de atividade de aprendizagem obedece a uma organização, sobretudo transformadora, horizontalizada pela coletividade, tanto na dimensão da sala de aula

(Alfabetizador(a)/alfabetizando(a); alfabetizando(a)/alfabetizador(a)), como na dimensão político-pedagógica e institucional do CEDEP (direção, coordenação).

Nesse sentido é possível verificar as categorias anteriormente analisadas, bem como a presente categoria, tendo em vista que o processo que envolve a articulação desta como aula/visitação/exposição/discussão da obra *Gênesis* de Sebastião Salgado, perpassa por mudanças no cotidiano pedagógico-cultural do CEDEP, mas, em especial no cotidiano cultural de cada sujeito de aprendizagem, conforme nos revela, em específico, cada um(a) dos(as) participantes.

Seguindo a sequência dialógica, a professora continua:

Profa. Silvana: Onde fica o Egito?

Alguns alfabetizandos(as) respondem que “fica na África”. Após essa resposta, e um aceno positivo com a cabeça, seguido de um sorriso largo, a professora pergunta:

Profa. Silvana: Dona Tereza se dissesse pra senhora andar de burca, o que a senhora faria?

Dona Tereza: Prefiro andar pelada, como a gente anda aqui.

Nesse momento, a professora e todo(as) os alfabetizandos(as) riram descontraidamente...mas, ela continua, e indaga com uma reflexão.

Profa. Silvana: É muito difícil mudar a cultura de um lugar ou de um povo, não é mesmo!?

Com esse diálogo é possível perceber que a professora coloca a questão da necessidade do reconhecimento e do respeito sobre a cultura de outros povos, raças e nações. Essa situação, leva os alfabetizandos(as) a refletirem sobre sua própria cultura, sobre seus costumes e hábitos. Ou seja, o movimento dialógico sobre os variados países, sobre diferentes povos e as diversas culturas representadas e

apresentadas na obra “Gênesis”, interviu significativamente no processo de aprendizagem e desenvolvimento expansivo dos sujeitos participantes.

Isso ocorreu pela participação ativa dos alfabetizando(as) na/com a exposição da obra *Gênesis*. O que significa dizer que a constituição do sujeito de aprendizagem, processa-se também, por meio de um sistema de atividade. Este funciona quando ocorre a organização de um grupo de pessoas que compartilham um objetivo e motivo em comum ao longo do tempo, bem como a ampla gama de ferramentas que usam em conjunto para agir sobre o objeto em que se desenvolve uma atividade de estudo ou de trabalho (ENGESTRÖM, 1990). Desse modo, um sistema de atividades requer práticas individuais com objetivos, sobretudo, do coletivo.

Assim, seguindo a lógica da discussão, a professora prossegue, e pergunta:

Profa. Silvana: Dona Édina: O que a senhora pensa da África?

Dona Édina: Que a África mostra a pobreza, a miséria, mas tem muita coisa bonita, como nas fotos que vimos.

Dona Tereza: Fiquei encantada com a tribo Imba e as coisas que eles usam para se vestir. Além disso, as moças são belas e tem a pele de seda.

Dona Edna: Achei lindo aqueles índios dormindo no chão, na palha, todos juntos.

Diante das respostas e de reflexões de Dona Édina e de Dona Tereza, a professora pergunta:

A Profa. Silvana: Qual a maior aprendizagem de vocês com a exposição?

Dona Edna: A maneira, a cultura deles. A simplicidade. Acho que eles têm tão pouco... já imaginou...hoje a gente vê que as pessoas têm tanto recurso, mas lá entre eles tem tanto amor, carinho, alegria e a gente não vê isso aqui hoje. Eles são felizes com tão pouco.

Dona Tereza: Eles são felizes como vivem, mesmo sendo diferentes.

Após todo esse diálogo, que funcionou como ferramenta, primeiramente, no nível da oralidade, desencadeou, em segundo momento na construção escrita do texto coletivo. Este requer uma análise da aprendizagem, para além do individual. Isto é, a produção do texto coletivo significa romper barreiras sobre o conceito de ensino mediado para a aprendizagem com base na noção tradicional de Zona de Desenvolvimento Proximal, que considera, em especial, a aprendizagem individual do sujeito.

Nesse sentido, a construção e materialização do texto coletivo, exposto abaixo, culminou na compreensão única de cada sujeito, de modo individual (única), mas dialogicamente mediada pelo social.

Passeio

O passeio foi encantador, tinha paisagens; vimos coisas que nem imaginávamos; matas, rios, índios. Estava dividida em três partes. América do Sul (verde), África (vermelho) e Oceania (cinza).

Na África o que chamou atenção foi o fato dos índios fazendo fogo.

Na Oceania faz muito frio, notamos pela roupa.

Na América do Sul os índios estão sumindo por causa da briga por terras.

O maior aprendizado foi ver a cultura de outros povos. Temos tanto e não estamos satisfeitos, tem tanta gente que vive com tão pouco e são felizes.

Nesse sentido, compreendendo o processo dialógico da produção do texto coletivo no espaço social da sala de aula, implica dizer que a Zona de Desenvolvimento Proximal adquire uma perspectiva “coletivista” ou “societária” (ENGESTRÖM, 1987, p. 174, apud LAVE & WENGER, 1991, p.11).

Desse modo, na perspectiva dos autores, a Zona de Desenvolvimento Proximal, sai do nível individual para o coletivo, inclui-se a ideia de aprendizagem como o desenvolvimento de novas formas históricas de atividade que se processam com as mudanças dos sistemas de atividade. Ou seja, o conceito de ZPD em nível individual, equivale ao ciclo expansivo, no nível de atividade coletiva de um grupo social (ENGESTRÖM, 1999).

Nesse sentido, a Zona de Desenvolvimento Proximal desenvolvida dialogicamente com a produção do texto coletivo pelos alfabetizandos(as) e

alfabetizadora, inclui-se no ciclo expansivo de aprendizagem, uma vez que a atividade avança quando a professora propõe para os alfabetizandos(as) a atividade de leitura coletiva do texto produzido.

Desse modo, a professora vai ao “quadro negro”, aponta para o texto e pergunta:

Profa. Silvana: Qual o título do texto?

Todos respondem: “Passeio. ”

Profa. Silvana: Dona Édina leia o primeiro parágrafo

Dona Édina: O passeio foi encantador, tinha paisagens; vimos coisas que nem imaginávamos; matas, rios, índios. Estava dividida em três partes. América do Sul (verde), África (vermelho) e Oceania (cinza).

Em seguida a professora continua o ciclo de leitura, lendo o segundo parágrafo.

Profa. Silvana: Na África o que chamou atenção foi o fato dos índios fazendo fogo.

Após sua leitura, a professora convida para entrar no ciclo de leitura Dona Tereza, que lê o terceiro parágrafo.

Dona Tereza: Na Oceania faz muito frio, notamos pela roupa.

Em seguida à leitura atenta de Dona Tereza, a professora chama para o ciclo de leitura Seu Cinésio.

Seu Cinésio: Na América do Sul os índios estão sumindo por causa da briga por terras.

Na sequência dos parágrafos do texto, entra também no ciclo de leitura Seu José Ayrton, que lê com vivacidade e atenção:

Seu José Ayrton: O maior aprendizado foi ver a cultura de outros povos.

Em seguida, a professora convida Dona Eunice para ler o último parágrafo.

Dona Eunice: Temos tanto e não estamos satisfeitos, tem tanta gente que vive com tão pouco e são felizes.

Dona Eunice, aparentemente, apresenta um pouco mais de “dificuldade” que os outros alfabetizandos(as), mas desenvolve a leitura, quando pergunta à professora:

Como se pronuncia aquela palavra, aponta para o “quadro negro”. Nesse momento, surpreendentemente, os alfabetizandos(as) intervêm de forma coletiva – “satisfeitos”-, respondendo, ou melhor, fazendo a ponte mediadora entre o que Dona Eunice já sabia ler e a nova aprendizagem, a aprendizagem expansiva da palavra, que repercutiu de forma qualitativa no coletivo, pois todos colaboraram e o corpo, enquanto sistema de atividade da aprendizagem situada, desenvolveu-se como grupo social em humanização.

Por meio do processo mediacional, na coletividade, Dona Eunice consegue concluir o parágrafo sem constrangimento ou travas, de forma significativa.

Desse modo, posso considerar que uma zona de desenvolvimento proximal, para o alfabetizando ou a alfabetizanda jovem ou adulto(a), é o espaço compreendido entre as atividades cotidianas, ou seja, os hábitos, as compreensões, as convivências, as experiências de trabalho, o ato de ler, dentre outras, de cada sujeito, e a forma de organização, histórica e culturalmente nova dos grupos sociais e da sociedade. Essa nova forma, ou zona de desenvolvimento potencial, ou ciclo expansivo da aprendizagem, pode ser construída coletivamente como uma solução para as situações-problemas-desafios do cotidiano.

Desse modo, é possível considerar que a visitação/discussão e construção do trabalho pedagógico, desenvolvido em sala de aula sobre a obra *Gênesis* de Sebastião Salgado, foi colaborativo para a constituição do sujeito de aprendizagem, havendo evidências do movimento expansivo da aprendizagem dos alfabetizados(as).

Percebi, que os alfabetizados(as) mostram-se, verdadeiramente, atentos em relação ao que o outro falava. Compartilham das ideias dos outros, interferem, complementam, dialogam, conforme suas percepções, seus interesses, seus objetivos, seus entendimentos e compreensões. Tudo isso, desvela-se de maneira instigadora e conexa.

Também é evidente que os alfabetizados(as) falam, interpretam a partir daquilo que sabem, com base nas experiências de vida, com base no que compreendem como leitura de mundo. São sujeitos que hipotetizam, conforme suas curiosidades e criatividade, percebendo com dignidade o valor de suas sabedorias, mas também o valor do “desconhecido” e o da descoberta, tendo em vista a dimensão social e coletiva de sua constituição como sujeito de aprendizagem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“As pancadas da vida, filha, por que a pessoa que não sabe de nada, ele é totalmente um cego. (...) Você tem que cair pra levantar e enfrentar a vida, e essa é a vida que eu deixei passar, mas agora voltei, só que um pouquinho tarde, antes eu não pensava assim... aí foi que as portas se abriram pra mim e eu tô me sentindo como se fosse uma criança dentro da sala de aula, esqueço até da idade que eu tenho, me sinto uma adolescente e é por que aqui, na sala aqui, eu acho que sou a mais velha. É muita responsabilidade dentro da sala de aula, mas eu sou obediente, eu tento manter a obediência, porque eu tenho que entender que a minha sabedoria de vida vem da idade, mas a moça que é mais nova que eu, tá passando dela pra mim e eu me sinto maravilhada com isso, só tenho que agradecer e pedir que Deus dê sabedoria pra ela mais e mais pra ela poder passar pra essas pessoas cegas como eu. Eu tenho que ir devagar, tô me sentindo muito feliz depois que tô nessa caminhada (...) E meu caso foi mesmo vergonha, por que o tempo foi passando e eu ficava com vergonha, mas agora não. Isso aí eu coloquei tudo pra um canto e segui em frente, né?” (Registro de campo em 19 de novembro de 2014).

Uma fala, uma voz que se multiplica. Acima, apresento apenas um pequeno episódio de uma história condensada em palavras, que significam uma vida e várias outras ao mesmo tempo, pelas múltiplas experiências e pelo tom de identificação com o Carlos, com o Francisco, com a Dona Édina, com a Professora Silvana, com a Lourdes e também comigo. Todos, protagonistas de suas histórias de vida e atores participantes/participativos, que no coletivo constituem-se e são constituídos como sujeitos de aprendizagem.

Nesse sentido, com o objetivo de contribuir para a compreensão da constituição do sujeito de aprendizagem, dando importância aos aspectos dialógicos das relações estabelecidas no contexto histórico-cultural, e situado, do aprendiz adulto no Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – CEDEP, a presente pesquisa conseguiu elencar algumas considerações.

Desse modo, diante da primeira categoria **a constituição histórica e cultural do sujeito de aprendizagem**, encontrou definição na constituição do sujeito, como

sujeito de poder (político), de saber (epistemológico) e de amor (amoroso) no processo das relações humanas, as quais são socialmente mediadas pelos signos culturais construídos pelo homem em sociedade.

Isso implicou considerar a segunda categoria, a de **aprendizagem mediada**, por meio da qual foi compreendido no processo de análise que a essência da constituição social do sujeito de aprendizagem encontra-se no processo mediacional, que ocorre de modo dialógico e contraditório nas relações sociais. Ou seja, por meio da experiência ativa, dialógica e dialética de um sujeito com o outro e suas múltiplas vozes, o ser humano é impulsionado a aprender, a desenvolver-se e a enfrentar as várias situações-problemas-desafios, as quais, também, funcionam como ferramentas para o processo de constituição do sujeito de aprendizagem.

Desse modo, a perspectiva da **aprendizagem como situação-problema-desafio** possibilitou compreender que a aprendizagem se processa por meio de estratégias de enfrentamentos das barreiras ou dificuldades apresentadas pelos sujeitos na sala de aula e no cotidiano. Isso ocorre como uma prática social, ou seja, essa aprendizagem desenvolve-se por meio das articulações e o envolvimento dos sujeitos engajados na atividade, na experiência de enfrentamento. Isto é, ocorre pelo engajamento coletivo de alfabetizandos(as), educadores(as)/alfabetizadores(as), membros do GENPEX/UnB, para o enfrentamento e superação das situações-problemas-desafios pertinentes aos participantes da comunidade, como é o caso do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá/Itapoã.

Também foi possível considerar que no processo a **aprendizagem revela-se como conteúdo da atividade/vontade/enfrentamento**, pois foi possível verificar que as condições históricas concretas do sujeito de aprendizagem exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um processo individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico. Ou seja, a aprendizagem como atividade/vontade/enfrentamento na constituição do sujeito se processa por seu envolvimento na vida social, de trabalho, familiar, experiências pessoais e em grupos, pois o engajamento nessas atividades significa a preparação, a constituição de uma pessoa em sua totalidade.

Nesse sentido o engajamento de uma pessoa em sua totalidade implica numa atividade comprometida com o outro, a qual qualifiquei como **A aprendizagem coletiva**, uma vez que a atividade em processo envolve os sujeitos em totalidade, ou

seja, os hábitos, as compreensões, as convivências, as experiências de trabalho, o ato de ler e escrever, dentre outras experiências, coadunam numa forma de organização colaborativa, que envolve a histórica e cultura de cada sujeito, abrindo espaço para uma nova aprendizagem, a que potencializa o sujeito e o grupo, ou seja, abre espaço para uma aprendizagem expansiva que impulsiona o desenvolvimento humano na coletividade.

Desse modo, considero que **A constituição do sujeito de aprendizagem: uma perspectiva da aprendizagem situada na alfabetização de jovens e adultos no Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – CEDEP – DF**, ocorre na dimensão de um processo ativo, que, para além de considerar o sujeito em alfabetização, ou em aprendizagem da leitura e da escrita, também promove a constituição do sujeito na dimensão de uma aprendizagem situada, coletiva e favorecedora de novas áreas do desenvolvimento e expansão humanizada do sujeito.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4^o Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ABRAHÃO, Maria Helena, M. B (org.). **Professores e alunos: aprendizagens significativas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ADORNO, T. W & HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALVES, G. **Práticas sociais e discursos do letramento: estágios de estudantes universitários – possibilidades e constrangimentos**. 2013, 126p. Dissertação, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília – UnB.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

AZEVEDO, F. de (Org.). **A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo**. Manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Nacional, 1932.

BARROS, Otavio Augusto do Espírito Santo. **Cotidiano no Ensino e Aprendizagem de Matemática: Reflexões No ProJovem Urbano**. '01/07/2012 136 f. Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências e Matemáticas. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do IEMCI – UFPA.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 1^o ed. São Paulo: Martins fontes, 1992.

_____. (Volochninov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10^o ed. São Paulo: Editora Hucitec Annablume, 2002.

BORDIGNON, Priscila Mallmann. **O Programa de Aprendizagem e a Capacitação Profissional de Pessoas com Deficiências: um estudo de caso no SECAP/FADERS**. '01/02/2011 134 f. Mestrado acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Centro Universitário La Salle. Biblioteca Depositária: UNILASALLE.

BASSEDAS, Eulália. **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. 3^a ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

BATESON, G. **Steps to an ecology of mind**. New York: Ballantine, 1972.

BILLET, S. R. Situação, os sistemas sociais e de aprendizagem. **Jornal de educação e trabalho**. Austrália, v. 11 (3), 255-274p. 1998.

BOGOYAVLENSKY, D. N. & MENCHINSKAYA, N. A. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psico-intelectual da criança em idade escolar. In LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY (org.). **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. 5^o ed. São Paulo: Centauro, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados Centro de Documentação e Informação Coordenação de Biblioteca. 35^o. Ed. 2012. <http://bd.camara.gov.br> (acesso em 06 de 2014).

BRANDÃO, Carlos R. **A educação como cultura**. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, Educar para transformar: fotografia**/São Paulo: Mercado Cultural, 2005, 140 p.

CALDEIRA, Liliam Cristina. **Da Escolarização à Reinvenção de Si: Os Sentidos da Aprendizagem Para O Educando da EJA**. '01/06/2011 204 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal De Mato Grosso do Sul. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMS.

CAMERON, D. et al. *Researching Language: issues of power and method*. London, Routledge, 1992.

CARBONELL, S. **Educação estética para jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2010.

CARNOY, M. A. **Vantagem acadêmica de cuba**. São Paulo: Ediouro, 2009.

COMENIUS, J. A. **A Didática Magma**: São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COSTA, M. B. G. **A educação de jovens e adultos: uma análise dos aspectos subjetivos envolvidos no processo de alfabetização**. 2009. 273p. Tese de Doutorado em Psicologia: PUC, Campinas, 2009.

CYRINO, M. C. de Costa & CALDEIRAS, J. S. Processos de negociação de significados sobre pensamento algébrico em uma comunidade de prática de formação inicial de professores de matemática. **Investigações em Ensino de Ciências – V16(3)**, p. 373-401, 2011.

DARWIN, C. **The origin of species**. London: Collector's Library, 2004.

DEMO, Pedro. Pesquisa qualitativa. Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Rev.latino-am.enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 6, p. 89-104, abril, 1998.

_____. Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. 7^o ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012.

LA TAILLE de, OLIVEIRA & DANTAS. **Piaget, Vygotsky, Wallon**. Teorias Psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: the discipline and practice of qualitative Research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *Handbook of qualitative*

Research. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000. p. 1-28.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2º ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DUARTE, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5ª ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

ENGESTRÖM, Yrjö. **Learning by expanding**: an activity-theoretical approach to Developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987. Disponível em <http://lchc.edu/MCA/Paper?Engestrom/expanding/ch1.htm>. Acessado em novembro de 2013.

_____. Yrjö. **Aprender, trabalhar, e imaginando: doze estudos em teoria da atividade**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1990.

_____. Yrjö. Teoria da atividade e transformação individual e social. In *Perspectivas sobre a Teoria da Atividade: Aprendizagem em Doing: Perspectivas sociais, cognitivas e computacionais*. Nova Iorque: Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p.19-39.

_____. Yrjö. Expansive Learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. In: Georg Rückriem (ed.). **Developmental Work Research: expanding activity theory in practice**. Berlin: Lehmanns Media, 2001/2005, p.59-87.

ENGELS, F. Transformação do macaco em homem. In GEERTZ, BALMAN, LEONTIEV & MACARAN. **O papel da cultura nas ciências sociais**: Porto Alegre – RS: Villa Martha LTDA, 1980.

ERICKSON, F. **Ethnographic Description no Sociolinguistics** – An International Handbook of the Science of Language and Society, editado por Herausgegeben von Ulrich Ammon, Norbert Dittmar Klaus J. Mattheier, vol. 2 Walter de Gruyter, Berlin. New York, p. 1081-1095. 1988. Texto Traduzido por Carmen Lúcia Guimarães de Matos.

FÁVERO, O. Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966). **Núcleo de Estudos e Documentação de Educação de jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: UFF; 2005. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>.

FERREIRA, Manoel Mathias. **Análise Discursiva e um Debate Político Entre Alunos, Jovens e Adultos Agricultores, e Técnicos e Aparelhos Ideológicos de Estado, em Contexto de Ensino/Aprendizagem**. '01/05/2011 103 f. Mestrado Acadêmico em Ciências da Linguagem. Instituição de Ensino: Universidade do Sul de Santa Catarina Biblioteca Depositária: Universidade do Sul de Santa Catarina.

FERREIRA, Maria da Conceição Monteiro. **Aceleração da Aprendizagem para Jovens e Adultos: um olhar sobre o projeto tempo de acelerar em Manaus**. '01/11/2011 120 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Amazonas. Biblioteca Depositária: Central da UFAM.

FERREIRA, Nirce Barbosa Castro. **O processo de significação dos sujeitos oriundos da Escola de Movimentos Populares da zona rural Rodeador Brazlândia-DF**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. Paulo. **Educação e mudança**. 7º. Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Paulo. **A Educação na cidadania**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Paulo. **Pedagogia da Esperança um Encontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. Paulo; ARAUJO, A.M. (org). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREITAS, M. T. de A. Vigotski e Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.

_____. M. T. de A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. Colóquio internacional **Dialogismo: 100 anos de Bakhtin**. USP/SP, de 16 a 18 de novembro de 1995.

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos: realização de desejo**. In Edição Standard Brasileira das Obras Completas. Vol. V. Rio de Janeiro: Imago editora, 1900.

_____. Sigmund. **Lembranças da infância e lembranças encobridoras**. In Edição Standard Brasileira das Obras Completas. Vol. VI. Rio de Janeiro: Imago editora, 1901.

_____. Sigmund. **Um caso de histeria três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos**. In Edição standard brasileira das obras psicológicas completas. Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago editora, 1901-1905.

_____. Sigmund. **A dinâmica da transferência**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas. Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago editora, 1912.

_____. Sigmund. **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar**. In Edição standard brasileira das obras psicológicas completas. Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago editora, 1913-1914.

_____. Sigmund. **O interesse educacional da psicanálise**. In Edição standard brasileira das obras psicológicas completas. Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago editora, 1913-1914.

_____. Sigmund. **Além do princípio do prazer**. In Edição standard brasileira das obras psicológicas completas. Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago editora, 1920.

_____. Sigmund. O ego e o id. In **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas**. Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago editora, 1923.

_____. Sigmund. **A dissolução do complexo de Édipo**. In Edição standard brasileira das obras psicológicas completas. Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago editora, 1924.

_____. Sigmund. **Uma nota sobre o 'bloco mágico'**. In Edição standard brasileira das obras psicológicas completas. Vol. IX. Rio de Janeiro: Imago editora, 1925a.

_____. Sigmund. **Prefácio sobre a juventude desorientada, de aichhorn**. In Edição standard brasileira das obras psicológicas completas. Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago editora, 1925b.

_____. Sigmund. **Inibição, sintoma, ansiedade**. In Edição standard brasileira das obras psicológicas completas. Vol. 19. Rio de Janeiro: Imago editora, 1925c.

_____. Sigmund. **O mal-estar na civilização**. In Edição standard brasileira das obras psicológicas completas. Vol. 21. Rio de Janeiro: Imago editora, 1930.

GADOTTI, Moacir, (org). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1996.

GADOTTI, M. **Histórias das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.

GADOTTI, Moacir. **50 anos de angicos e do programa nacional de alfabetização: Cronologia.** www.paulofreire.org (acesso em janeiro de 2015).

GALTON, F. Hereditary talent and character. Macmillan's Magazine, 12, p. 157-66, 318-27, 1865.

_____. M., FREIRE, P. & GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito.** São Paulo: Cortez, 1986.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso.** Porto Alegre/RS: L&PM Editores, 2013.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias.** 1º ed. Chapecó: Argos, 2008.

_____. S. S., **Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos.** Contrapontos - volume 3 - n. 3 - p. 393-405 - Itajaí, set./dez. 2003. (www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/735/586) (acessado em dezembro 2013).

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GLOBO - (<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/09/indice-de-analfabetismo-para-de-cair-e-fica-em-87-diz-pnad.html>) (Acessado em novembro de 2013).

GENRO, T. **Diretrizes para a agenda em Educação no Brasil.** In: Reis, V. Fórum Nacional, Brasília: MEC, 2004.

GOMES, Meire Marcia Dantas. **Ensino Noturno e Adultos: Análise Dos Principais Aspectos que Interferem na Aprendizagem dos Adultos do Ensino Noturno.** '01/06/2012 113 F. Mestrado Profissional em Desenvolvimento Humano e

Responsabilidade Social Instituição de Ensino: Fundação Visconde de Cairu.
Biblioteca Depositária: Biblioteca Silvino Marques FVC.

GONCALVES, Lucrécia Teresa da Silva. **Entre O Conceber E O Fazer: Representações Sociais da Avaliação da Aprendizagem no Proeja.** 01/02/2011
93 f. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa Biblioteca Depositária: Biblioteca da UFPB/Biblioteca Setorial do CE/UFPB.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: Thomson, 2005.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Coleção: estudos e pesquisas, nº 27, Rio de Janeiro, 2010. (www.ibge.org.br).

INEP - (<http://www.ebc.com.br/2012/09/inep-queda-do-analfabetismo-entre-jovens-e-significativa-mais-velhos-ainda-sao-desafio>) (Acessado em novembro de 2013).

IPIRANGA, A. S. R., MENEZES, R. B. de, MATOS, L. L. & MAIA, G. L. L. **Aprendizagem como ato de participação:** a história de uma comunidade de prática. Cad. EBAPE. BR, vol.3, nº4, Rio de Janeiro: Dec. 2005. <http://www.scielo.br/scielo.php>? (Acesso 02/12/2013).

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon:** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

JAEGER, W. **A Formação do homem grego.** 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KINCHELOE, J. L. & BERRY, K. S. Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KUPFER, Maria. C. Amor e saber: a Psicanálise da Relação entre professor e aluno. In COHEN, R. H. (org.). *Psicanalistas e Educadores*. Rio de Janeiro: Wak editora: 2009.

_____. Maria. C. *Educação para o futuro: psicanálise e educação* São Paulo: Escuta, 2001.

_____. Maria. C. Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. In ideias: os desafios enfrentados no cotidiano escolar. São Paulo: função para o desenvolvimento da educação (FDF), 1997.

LACAN, J. O Seminário livro XX: **A angústia** (1962-1963). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

LACAN, L. O Seminário livro VIII: **a transferência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora, 1992.

LAGE, A. L. Cognição social e aprendizagem situada, relacional e processual. In: FARTES, V., CARIA, T. & LOPES, A. (Org.). **Saber e Formação e Trabalho Profissional Relacional**. 1ed. Salvador: EDUFBA, 2013, v., p. 277-290.

LAGE, A. L. Cognição social e aprendizagem situada, relacional e processual. <http://www.academia.edu/4266839/> (acesso 12 de 2013).

LAJONQUIÈRE, L. de. **Infância e Ilusão (Psico)pedagógica**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

LAJONQUIÈRE, L. de. **De Piaget a Freud: para pensar as aprendizagens**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

LEMES, Julieta Borges. **O Projeja Transiarte na Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino Médio 03 e na Educação Profissional do Centro de Educação Profissional de Ceilândia: significações e indicações de estudantes à**

elaboração de um itinerário formativo. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

LAVE, J. & WENGER, E. **Situated Learning. Legitimate peripheral participation.** New York: Cambridge University Press, 1991 (16th. Printing). Traducción de Miguel Espíndola y Carlos Afonso. Supervisión de la traducción: Giovanna Winckler. www.Moodle.ufba.br/file.php/10203/.../wenger.pdf. (Disponível em 02 de setembro de 2013).

LAVE, J. **Cognition in practice: mid mathematics and culture in everyday life.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizontes LTDA, 1978.

_____. **O homem e a cultura.** In ENGELS, F., GEERTZ, C. BALMAN, Z. & MARCARIN, E. **O papel da cultura nas ciências sociais.** Villa Mrtha: Porto Alegre, 1980a.

_____. **Actividade e consciência.** In: VILHENA, V. M. (org). **Práxis: a categoria materialista de prática social.** v II. Lisboa: Livros Horizonte, 1980b, p. 49-77.

_____. El problema de la actividade y la psicología. In: **COLECTIVO DE AUTORES. Temas sobre la actividad y la comunicación.** Psicología social. La Habana: Editorial de Ciências Sociales. 1989, p. 259-298.

_____. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia.** Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.** In VIGOTSKII, L. S. & LURIA, A. R. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone Editora, 2006.

_____. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY (org.). **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. 5^o ed. São Paulo: Centauro, 2012.

LOPES, E. M. T. **Perspectivas históricas da educação**: São Paulo: Editora Ática 1986.

MAIA, Mayara Alves. **Uma investigação Reflexiva Sobre uma Abordagem de Ensino-Aprendizagem baseada em Gêneros Discursivos: o caso de turma 601**. '01/09/2011 1 f. Mestrado Acadêmico em Letras. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.

MATEUS, E. F. **Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola**. 2005, 325p. Departamento de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontífice Universidade Católica de São Paulo.

MATEUS, Elaine. **Práxis colaborativa e as possibilidades de ser-com-o-outro**. In: SCHETTINI, R. H. ET AL. (orgs.). Vygotsky: Uma (Re) Visita no Início do Século XXI. São Paulo: Andross, 2009, p. 17-52.

MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceito, métodos e práticas**. São Paulo: Editora Loyola, 2002.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10^o ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2007.

MOLON, Lorena. **As Aplicações e Contribuições da Geometria Plana na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental Por Meio de Unidade de Aprendizagem**. '01/03/2011 72 f. Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências e

Matemática. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Irmão José Otão.

MOSQUERA, J. J. M. Aprendizagem significado e identidade em comunidade de práticas. In ABRAHÃO, M. H. M. B. **Professor e alunos: aprendizagens significativas em comunidade de prática educativa**. Porto Alegre: EdipucRS, 2008.

NUNES, Ana Ignez, B. & SILVEIRA, Rosemary do. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos**. 2º ed. Brasília: Liber livro, 2009.

NÚÑEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev e Galparin: formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: líber livro, 2009.

PACHER, Jean Carlos. **Efeitos de Sentidos de Avaliação da Aprendizagem para Alunos da Educação de Jovens e Adultos**. '01/03/2011 81 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Regional de Blumenau. Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária "Professor Martinho c. Da Veiga".

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2009.

_____. **A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 4º ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010. (Tradução de Álvaro Cabral e Chistiano Monteiro).

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2007.
Oitica. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

PINO, A. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vygotsky**. São Paulo: Cortez, 2005.

Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação (http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf).

PNAD. **Relatório sobre o Programa Brasileiro de Educação de Jovens e Adultos.** Ministério da Educação. Brasília, 2007.

PNE. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Senado Federal. UNESCO, 2001.

PRADO, Vanessa Viega. **Construindo um Espaço de vivência e Aprendizagem na Aula de Inglês na EJA.** ' 01/08/2011 195 f. Mestrado Acadêmico em Letras. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do sul. Biblioteca Depositária: BSCSH.

PRIORI, Ângelo. **Revista Espaço Acadêmico** Nº 35 – abril/2004 – Mensal – ISSN 15196186. In <http://www.espacoacademico.com.br/035/35priori.htm>.

RABAIOLI, Veridiana. **Aprendizagem de Geometria a Partir de Saberes, Vivências e Interações de Alunos da EJA Numa Escola Pública.** '01/03/2012 73 f. Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências e Matemática. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Biblioteca Depositária: Irmão José Otão.

REIS, Renato. H. dos. **A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos.** 2000, 244p. Tese, Departamento da Faculdade de Educação, UNICAMPI, Campinas.

REIS, Renato, H. dos & RIOS, G. V. **Desenvolvimento humano e linguagem na alfabetização popular de jovens e adultos.** Artigo manuscrito em processo de publicação (2010).

_____. Renato, H. dos. **A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos.** Campinas, SP: Autores associados, 2011.

RIOS, Guilherme Veiga. **Consciência linguística crítica na interação em sala de aula de jovens e adultos alfabetizando.** Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras. Universidade de Brasília, 1998.

RIOS, Guilherme Veiga. Usos e valores da leitura e da escrita em duas localidades urbanas socioeconomicamente diferenciadas. In MAGALHÃES, Izabel (org.). **Discursos e Práticas de Letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012 – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

RIOS, Guilherme, V. **Discurso e etnografia na pesquisa sobre letramento na comunidade**, 2007, v. 08. <http://seer.bce.unb.br/index.php/les/article/view/1246> (acesso 11 de 2013).

_____. Guilherme, V. **Linguagem e alfabetização de adultos: uma perspectiva crítico-ideológica**. Texto da Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, 2010. <http://bocc.ubi.pt/pag/rios-guilherme-linguagem-e-alfabetizacao-de-adultos.pdf> (acesso 11 de 2013).

RIBEIRO JÚNIOR, J. **O que é Positivismo**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ROUSSEAU J. J. **Emílio, ou, Da Educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. 3º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SALLES, Virginia Neves. **Contradições e Conflitos no/do Processo de Ensino e Aprendizagem de Línguas da Educação de Jovens e Adultos EJA**. '01/02/2012 138 f. Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada. Instituição de Ensino: Universidade de Taubaté Biblioteca Depositária: Depto Ciências Sociais e Letras.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2º Ed. Campinas, SP: autores associados, 2008.

SCOCUGLIA, A. C. **A educação de jovens e adultos: histórias e memórias da década de 60**. Brasília: Plano Editora, 2003.

_____. A. C. **Educação popular: do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura**. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

SILVA Jr, J. T., MASIH, R. T., CANÇADO, A. C., SCHOMMER, P. C. (orgs). **Gestão social: práticas em debate, teorias em construção**. 1º Ed. Campus Cariri: Universidade federal do Ceará, 2008.

SILVA, David Jose de Andrade. **Os Adultos e a Aprendizagem do Inglês: uma análise da relação de estudante da educação de jovens e adultos com uma língua estrangeira**. ' 01/09/2011 133 f. Mestrado Acadêmico em Letras. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará. Biblioteca Depositária: Humanas, Letras e Artes.

SOARES, Leôncio José G.; PEDROSO, Ana Paula F. Dialogicidade e a formação de professores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **ETD – Educ.temat.digit**. Campinas, SP. v. 15, n. 2, p. 250-263. Maio/ago. 2013. ISSN 16762592.

SOUSA, Jeane Chagas. **A Práxis Existencial Político-Pedagógica do Educador da EJA**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

SOUZA, Rodrigo Augusto de; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.35, p. 160-162, set.2009 - ISSN: 1676-2584.

TORRES, Patrícia Lima. **Identificação e análise de conhecimento numérico de pessoas jovens e adultas, em explicações orais e escritas, de caráter cognitivo e metacognitivo**. Tese de Doutorado. Brasília. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. 2014 (<http://bancodeteses.capes.gov.br/#140> Acesso em 11/11/2014).

TRINDADE, H. **O positivismo: teoria e prática**. Brasília: UFRGS Editora, UNESCO, 2007.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 10º Ed. Rio de Janeiro: D&PA, 2004.

WENGER, Étienne. **Communities of Practice: Learning, Meaning, And Identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.

_____. Étienne. **Communities of Practice and Social Learning Systems, Organisation**, vol 7, n. 2, 2000, pp 225 - 246.

_____. Étienne. **Comunidades de prática**. Barcelona: Paidós, 2001.

_____. Étienne, MCDERMOTT, R., & SYNDER, W. **Cultivating Communities of Practice**. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global de EPT**. Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos. UNESCO, 2013/4.

_____. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. – Brasília: UNESCO, 2010. 156 p.

VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. 6º Ed. São Paulo: Loyola, 2009.

VANIN, Leticia. **Concepções de Professores Expressas nos Conteúdos e nas Metodologias Propostas Para o Ensino e Aprendizagem da Matemática na 1ª e 2ª Etapas da Educação de Jovens e Adultos em Escolas Municipais de Cuiabá-Mt**. '01/05/2012 314 f. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMT e Biblioteca Setorial do IE /UFMT.

VASCONCELOS, Maria Lúcia, M.C; BRITO, Regina Helena P. de. **Conceitos de Educação em Paulo Freire**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo, SP: Mack Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2011.

VIANA, Sttela Pimenta. **Significações e repercussões do percurso formativo de Pedagogas (as) egressos (as) do Projeto Paranoá em suas trajetórias profissionais na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de Jovens e Adultos no Brasil**. Tese de doutorado. Minas Gerais. Faculdade de educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

VYGOTSKY. L. S. **Incluye problemas del desarrollo de la psique**. Obras Escolhidas. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

_____. Lev, S. **Teoria e método**. 1º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. Lev, S. **Fundamentos da Defctologia. Obras Escolhidas**. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

_____. Lev, S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Vygotsky, L. S. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Lev, S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Lev, S. **Psicologia infantil** (Incluye: "Paidologia infantil". "Problemas de la psicologia infantil"). Tomo IV. Madrid: Visor, 2006.

Lev, S. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Lev, S. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes-selo Martins, 2007.

XAVIER, M. do Carmo. **Manifesto dos pioneiros da educação nova**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

<http://guia.uol.com.br/rio-de-janeiro/exposicoes/noticias/2013/05/27/genesis-e-um-projeto-de-preservacao-do-planeta-segundo-sebastiao-salgado.htm>.

ANEXOS

ANEXO I

ENTREVISTAS COM OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Data: 19 de Novembro de 2013

Ref.: Carlos Aluno do curso de Alfabetização de Jovens e adultos,
CEDEP

P: Carlos, eu queria saber um pouco sobre a sua vida. De onde você veio, se você é daqui de Brasília mesmo ou de outro lugar (...)

E: Não, eu sou do Vale do Araguaia, divisa do Goiás com o Mato Grosso. Aí eu trabalhava com um pessoal lá há 17 anos, aí eles iam vender a terra lá (...) trecho inaudível. Aí a gente acabou vindo pra cá pra Brasília mesmo. Aí eu vim de lá, morei uns quatro meses em Taquari.

P: você trabalhava em que lá?

E: Ah eu trabalhava lá com eles no rio, pescava com eles, com turismo, né? Lá é uma cidade turística. Quando eles estavam lá em mexia com turismo, mas quando não estavam eu mexia também com trator, fazia cerca, todo tipo de serviço (...) serraria, trabalhei em marcenaria, oficina, jardinagem... Aí tem 17 anos que eu trabalho com eles aí eles disseram, vem cá, você não quer ir pra Brasília com a gente não? Vamos lá, tentar fazer outra coisa, lá tem esse colégio lá...

P: Quem te convidou?

E: Meu patrão. Aí eu vim com eles pra cá, morei um tempo lá em Taquari, aí estudar morando em Taquari não dava, né? Eu ia 4h pra casa, aí não dava por que eu tinha que andar uns dois quilômetros a pé pra vir à noite aí não dava. Aí, eu pensei, não, não vou fazer isso, é mais negócio morar lá, mais perto do colégio. Aí um rapaz que eu conheço que trabalhava lá comigo me disse não, é bom cê ir morar lá, que é perto do colégio...

P: Taquari fica aonde?

E: Mais pra ali pro lado de Sobradinho... lá na Asa Norte (Trecho incompreensível)

P: Sei...

E: Aí eu resolvi vir de lá, estudar, tirar minha carteira, ser alguém na vida, senão eu ia morrer velho trabalhando sem saber de nada, sem conhecer nada (...). Aí eu vim, né?

P: Você veio sozinho? Cadê sua família?

E: Não, eu vim sozinho, eu sou solteiro...

P: Ah, você é solteiro? Tá certo, entendi...

E: Meu pai e minha mãe já são falecido, meu irmão, tem um que mora aqui perto em Goiânia, o outro foi trabalhar em outra cidade, cada qual pegou um rumo. Aí eu vim pra Brasília pra trabalhar e estudar...

P: E você trabalha onde aqui?

E: Trabalho na Asa Norte, numa lavanderia ali na Lagoa Azul...

P: E lá ta sendo bom?

E: Tá, né? Tem 17 anos já que eu trabalho pra eles...

P: E por que você veio procurar a CEDEP?

E: Ah pra aprender as coisas né, pra poder fazer as coisas, pegar um ônibus, ir num shopping, comprar as coisas, como você vai comprar alguma coisa sem saber o que tá ali.

P: Mas aconteceu alguma coisa pra você chegar a essa certeza, de que tinha que vir, estudar, vir pro CEDEP?

E: Não, assim... Eu sou daquele tipo, deu vontade, eu pego e faço. E como eu não tenho ninguém mesmo qualquer lugar pra mim serve. Não tenho ninguém em casa, não tenho filho, não tenho mulher, aí da pra estudar e trabalhar, né?

P: Mas teve alguma vez que você se lamentou por não saber algo, “ah, eu não estudei, eu preciso estudar...”

E: Ah sim! Eu sempre andei muito, eu sou um cara que andou demais já, já tive no Pará, em Parauapebas, nesses cantos tudim...

P: E uma pessoa que anda isso tudo acha que não sabe nada? Como assim?

E: (risos) não, mas a gente tem que aprender mais ainda!

P: Ah bom! Então sabe!

E: Não, é coisa de Deus, Deus dá o dom e toda sabedoria pras nossas necessidades, do que a gente é obrigado a fazer.

Trecho incompreensível: 6'20" a 8'05

P: E como você acha que não sabe nada desse jeito?

E: Uai...

P: O que é não saber nada?

E: Não sei, só Deus que sabe, que faz isso na vida das pessoas. Eu vou pro lugar que eu quiser, vou e volto, eu vou perguntando, perguntando...

eu digo eu quero passagem pra tal lugar, aí vou... Não tem aquele ditado lá? Quem tem boca vai a Roma e vai a qualquer lugar!

Trecho incompreensível: 10'12" a 11'28"

P: E veio pra cá também sozinho?

E: Sozinho

P: Aí procurou o CEDEP?

E: É

P: E ta há quanto tempo aqui?

E: Ah eu to aqui já tem uns três anos

P: E ta achando bom?

E: Só não to gostando que aqui tem muita maconha aqui perto, muita droga, as pessoas estão se matando... Todo dia eu passo por eles aí.

P: Eles já obrigaram você?

E: Graças a Deus não...

Trecho incompreensível: 12'50" a 15'00"

P: Carlos me diz uma coisa, por que você não foi à escola? Ou foi e parou?

E: No meu tempo meu pai botava e tirava o tempo todo da escola, por que a gente tinha que ta trabalhando...

P: Você tinha quantos anos?

E: Ah eu tinha uns 8 a 10 anos... Meu pai ficava desse jeito, todo hora mudava, e era sempre pra trabalhar em fazenda. Era três meses numa, três meses na outra, plantava roça, tirava roça, fazia cerca essas coisas então a gente ficava nessa, só trabalhando mesmo e sempre mudando...

Trecho incompreensível: 16'09" a 16'45"

P: E você ficou assim até quando?

E: Até quando eu decidi fazer a história da minha vida, quem manda em mim sou eu... Disse não, vou começar a ser independente. Mas aí eu comecei a trabalhar e me envolver com dinheiro ai os estudo ficaram de lado de novo, mas agora eu decidi estudar e trabalhar.

P: e o que você tá querendo?

E: Ser alguém... Depois que eu terminar aqui eu quero ter uma casa e montar um negocinho e trabalhar.

Trecho incompreensível: 17'05" a 18'35"

P: Você tá com quantos anos?

E: Eu tô com 36... Eu tenho um pensamento assim comigo que com um ano eu vou conseguir me alfabetizar.

P: É, Carlos?

Trecho incompreensível: 19'47" a 20'47"

P: Tá, então em vez de ter patrão você quer ser patrão...?

E: Exato...

Trecho incompreensível: 20'05" a 22'05"

E: Você vê que aqui as mulheres trabalham mais que os homens

P: E no interior, como é?

E: Ah, no interior as mulher fica mais é em casa, esperando o marido, cuidando dos filhos, dos serviços da casa, fazendo a comida...

P: Você acha aqui melhor ou pior?

E: Ah não sei, acho que tudo tem um limite, né? Pode trabalhar, mas tem que ter as responsabilidades da casa também.

P: E como é isso? De quem é a responsabilidade?

E: Dos dois! O que serve pra um, serve pro outro, é tudo junto ali.

Trecho incompreensível: 23'30" a 24'45"

P: Quando você chegou aqui, que você já aprendeu?

E: Aprendi muitas coisas, e coisas que eu já sabia e tava esquecida eu tô lembrando aqui. Com o tempo eu tenho esperança de aprender as outras coisas também, a matemática, ciências, essas coisas (...).

P: E você já tá sabendo o que? Sabe ler as frases?

E: alguns nomes eu sei ler, eu sei muito é escrever... Copiar eu copio qualquer coisa. Mas ler, muito pouco...

P: E o que você acha que tá dificultando?

E: Aí eu não sei... A idade e a memória da gente não é igual a de quem 13, 14 anos.

P: Quando você chega em casa no final de semana você dá aquela olhada, você revisa?

E: quase nada, por que quando você tem alguém ali pra corrigir é mais fácil, você erra, mas tem quem ensine, aí é mais fácil de aprender. Em casa, quem vai corrigir a gente? Aqui a professora corrige...

P: E você não pensa em trazer o que não lembrou, a dúvida que você tem pra tirar com a professora?

E: É, tem muita coisa que a gente chega e pergunta pra ela. Eu era assim tão bom em tabuada, eu sabia dizer de frente pra trás, mas aí não sei o que aconteceu, apagou tudo da mente.

Trecho incompreensível: 27'33" a 28'15"

P: Aí quando você chegou aqui o que mais você queria saber?

E: Ah eu queria entender as coisas, você recebe uma mensagem no celular e não sabe ler, vê uma coisa no computador e não sabe...

P: Isso te faz mal?

E: Faz, por que tem vez que eu quero entender e não consigo, muitas coisas que você quer escrever...

P: E você gosta de mexer no computador?

E: Ah eu vou comprar um por que tudo no mundo hoje você precisa de um né?

P: Não espera muito, se puder, compra. Vai te ajudar...

Trecho incompreensível: 29'42" a 30'45"

P: Carlos, quando você teve essa consciência de que precisava da escola?

E: Ah isso faz um bom tempo... Por que aqui na cidade a necessidade é maior que no interior, as relações são outras, a cultura é outra, você quer ir pra um lugar, tem que pegar um ônibus, você já necessita mais da leitura do que quando ta no interior.

P: Entendi... Foi mais por causa disso que você sentiu essa necessidade?

E: Foi...

32'30" a 33'23"

P: O que é mais difícil pra você agora, é a matemática ou a leitura?

E: Ah é a leitura... Cada letra tem umas duas a três formas de escrever, no livro é de um jeito, no quadro é outro, a que a gente escreve já é emendada, aí confunde demais a gente...

P: Mas aí você esquece de como se escreve a letra?

E: Esqueço...

P: E esse livro você acha que ele te ajuda ou não?

E: Ajuda...

Trecho incompreensível: 33'30" a 34'52"

P: Se a gente fosse formar uma frase dentro daquilo que você conhece, da tua experiência, seria mais fácil pra você ou em cima do livro que você ta estudando?

E: Ah não sei...

P: Se você fosse falar, por exemplo, do Araguaia, que é uma coisa que você tem na cabeça, tipo se em vez da professora colocar uma palavra no quadro, “a arvore é verde”, se ela colocasse “O rio Araguaia tem muitos peixes...” isso é mais significativo pra você ou não?

E: Mas aqui a gente faz as coisas que tem que ser feito, que ta no livro.

P: E se fosse escrever você acha que seria mais fácil?

E: Ah não sei por que pra quem sabe escrever é uma coisa, pra quem não sabe é totalmente diferente. Eu sei fazer um monte de coisa, sei montar coisa, construir, instalar, mesmo sem ler, e eu sei até ensinar, mas escrever mesmo eu não sei, ta entendendo?

P: Mas então como você diz que não sabe de nada?

E: Uai, falar é uma coisa, agora escrever que é... Não é engraçado?

Trecho incompreensível: 37'30" a 40'35"

P: Então você acha que com uma pessoa te corrigindo você vai aprender melhor...

E: É, se eu escrever um nome errado a pessoa vem e apaga, e assim vai desenvolvendo melhor.

P: Aqui, por exemplo, você acha que ta faltando o que pra você desenrolar mais?

E: Ah o tempo aqui é muito pouco e tem muita gente pra aprender, se a professora for ensinar cada um não vai ter tempo. Eu queria chegar em casa, tirar um dia da semana pra uma pessoa me ensinar, num dia de sábado... tem um amigo meu que disse que vai me ajudar, só que eu vou falar pra ele não contar pra ninguém, nem pra mulher dele...

P: Tá certo (risos). Olha, já são 8h30min, a gente já ta quase há uma hora conversando, eu agradeço a nossa conversa, a gente depois vai continuar, é que eu não quero que você perca mais tempo de aula, ta bom? Obrigada, Carlos!

Data: 27 de Novembro de 2013

Ref.: Francisco: Aluno da Alfabetização de jovens e adultos, CEDEP

P: Então, Francisco! Podemos falar um pouquinho da sua história de vida?

E: Eu não tenho muita coisa pra contar... A minha história é bem curta, meus pais eles vieram do interior do Piauí em 1974, eu era bem pequeno. Meu pai veio com o objetivo de trabalhar, né? Aí veio pra cá e aqui ficou...

P: você trabalhava em que lá?

P: Você está aqui há quantos anos?

E: Tem um bocado de ano, mais de quarenta já.

P: Seus pais vieram direto aqui pra Paranoá ou não?

E: Não, eles vieram pra Ceilândia.

P: ah tá...

E: Nesse tempo a Ceilândia tava em desenvolvimento. Eu tenho até uma fotinha de lá ainda, 1977 parece...

P: E pra cá, você lembra que ano foi?

E: acho que 1980 e uns quebrados. Você lembra que ano era que o José Aparecido tava governando aqui, Brasília?

P: Sim... Eu acho que foi na mesma época que estavam construindo o CEDEP... Tipo, 1985...

E: Pois é, nesse tempo a gente já tava lá... (trecho inaudível). Eu tinha mais ou menos uns 16 anos, por aí...

P: E me diz uma coisa aqui, no que você está trabalhando atualmente?

E: no início, quando eu nem era casado ainda, trabalhava na mesma função que eu trabalho hoje, que era caseiro. Eu aprendi com um rapaz amigo meu e acabei gostando, de mexer com os animais, com as plantas, cuidar das coisas tudo...

P: E hoje você tá onde?

E: Eu tô aqui na (...10), eu moro lá, trabalho lá de segunda a sábado, aí final de semana eu vou pra minha casa.

P: Ah tá, você mora lá, trabalha lá, mas aí final de semana você vai pra casa de sua família. Você tem filho?

E: Tenho um, quer dizer, tenho dois, tenho uma outra filha aí, mas isso é complicado falar.

Trecho incompreensível 6'10" a 8'22"

(Continuando) Vou falar só um pouquinho já que ta entrando na minha vida, eu quando era solteiro, minha primeira namorada tinha 30 anos. Essa minha namorada agora é mais nova do que eu, 10 anos ou mais. Um amigo meu que me apresentou ela, a gente gostava de sair, tomar um vinhozinho e tal, aí um dia meu amigo disse, cara eu vou te apresentar uma menina aí... sei que nisso hoje a gente já ta com 12 a 13 anos juntos.

(Interrupção ligação telefônica, 10'15" a 11'20")

(Conversa aleatória 11'20" a 15'50")

P: Francisco me diz uma coisa, o que mais na tua vida serviu de ensinamento?

E: Minha mãe e meu pai.

P: Por quê?

E: Ah eles desde o início, eles me educaram de um jeito todo diferente, quer dizer, eu acho pra mim, que foi diferente. Hoje em dia o povo fala que bater em filho é espancamento, mas não era. Eu lembro que um dia, não sei bem o que foi que aconteceu, foi lá na Ceilândia, eu peguei um meninozinho lá e meti a porrada nele. Eu também fiquei todo machucado, aí meu pai falou , oh, eu não criei você pra brigar na rua não, venha cá, você vai levar uma surra pra você aprender. Raciocinando sobre isso, eu fui crescendo e fui pensando, é, isso que meu pai falou tá certo, se eu tivesse enveredado nisso talvez hoje eu fosse um mau elemento, não sei, coisa assim... Graças a Deus meu pai e minha mãe sempre me deram exemplo de vida, de saber respeitar os outros...

P: Qual foi o teu maior aprendizado?

E: Tipo o que? As boas, ruins?

P: Todas!

E: ah... Eu diria que foi aprender a amar os outros, respeitar o próximo, eu gosto disso, sabe? De tratar os outros bem, pra você ver, todo mundo pergunta até se eu sou crente, aí eu não, sou crente não, acho que eu tenho é um dom, assim...

Trecho incompreensível 17'20" a 18'58"

P: E quando você sentiu necessidade de ir pra escola?

E: Ah tá, isso aí foi assim, eu pensei, poxa vida, eu tenho que fazer alguma coisa interessante na vida, eu vim pra cá eu já sabia ler, eu aprendi sozinho.

P: Como foi essa aprendizagem sozinho?

E: Assim, eu comprei uma cartilha de ABC, aí o que eu não sabia eu perguntava, tipo, como que lê essa letra aqui com essa? Como é que forma essa letra aqui com essa? Aí eu lia, escrevia... Algumas coisas que eu sei hoje eu aprendi também vendo televisão, umas coisinhas assim...

P: Francês?

E: É, Frances, alemão um pouquinho, chinês, japonês, o cumprimento deles...

P: Como é o cumprimento em alemão?

E: Em alemão? (Risos) em alemão eu só sei dar tchau, eu acho. Eu sou uma pessoa assim que quando vê as coisas gosta de aprender, sabe? Eu tenho essa mania de ver uma coisa e querer aprender.

P: Conta aí em japonês pra eu ver...

(Entrevistado falando outras línguas).

P: mas aí você aprendeu isso aonde?

E: Ah sozinho, assistindo televisão. Algumas reportagens, eu pego e gravo aí depois eu revejo e tento pronunciar as coisas. Às vezes eu consigo, às vezes não. Italiano também, eu falo alguma coisa...

P: Fala aí pra mim...

(Entrevistado falando outras línguas).

P: Mas então, você começou a estudar quando?

E: Comecei estudando pro EJA, pra me inscrever né? Aí eu peguei um livrinho de matemática que eu não sabia de nada, aí pensei, quer saber duma coisa, eu vou começar é do zero e comecei a estudar, assim sozinho mesmo. Mas eu já sabia ler bem e escrever algumas letras.

P: Tá, mas você perguntava pra quem?

E: É, eu perguntava às pessoas, ei, que letra é essa aqui? Até minha mãe também me ajudava. Aí eu ficava lá, aí pegava um jornal, ela dizia: “que é que você tá vendo aí?”. Aí eu não, mãe, tô vendo aqui o jornal. “Ah pois veja mesmo, que você aprende”. Aí eu dizia tá bom, mãe. Um dia eu vou aprender, vou ler e você vai ver! Até hoje quando eu acho alguma coisa interessante, eu pergunto pra quem sabe. Aí voltando ao assunto, eu me interessei por esse negócio de eletrônica, e eu vi que precisava estudar, né?

Trecho incompreensível 25'10” a 26'20”

P: Sim, então você começou a estudar por causa desse curso de eletrônica?

E: É pra eletrônica. Reparo de eletrodoméstico, som, televisão...

P: E você trabalha lá na chácara...

E: Não, isso é mais pra mim mesmo, por que eu gosto de mexer com televisão, aí eu decidi fazer esse curso aqui por causa disso.

P: Decidiu vir pro CEDEP...

E: Isso, começar do zero aqui...

P: Seu chefe que pediu pra você fazer ou foi você mesmo que decidiu?

E: Não, eu mesmo que quis. Eu sou curioso demais, aí eu vir pra cá.

P: Então quando você chegou aqui já sabia ler...

E: Já sabia ler, só não escrever...

P: Por quê? O que você acha?

E: Por que tipo assim, se você botar uma palavra pra mim, uma palavra que tenha duas letras com o mesmo som, eu posso botar a letra diferente. Outra coisa também, por exemplo, esse negócio de som mais alto, som mais baixo. Como que fala isso, uma palavra que tem um som mais alto numa certa sílaba... (?)

P: átona e tônica?

E: Isso! Eu não consigo...

P: Sei... Agora me diga qual a sua grande aprendizagem aqui?

E: No CEDEP? Eu tô começando a entender o básico do português, a interpretar textos. Quando eu leio alguma coisa eu já consigo entender, não muito, por que tem algumas palavras que eu desconheço. Por exemplo, um dia um amigo meu disse assim, moço isso aí que você falou é uma incógnita. Aí eu vixe... Que é isso? Eu pensava que era coisa de matemática, sabe? Aí que ele me explicou que significava algo difícil de entender. Eu pergunto muito pra professora, ela me ajuda. Tudo que eu não sei eu vou lá e pergunto.

Trecho incompreensível 31'20" a 32'55"

E: (continuando). Até musica eu tô estudando. Aí eu vi um dia uma aula e me interessei, tem umas músicas mais fáceis de aprender, outras não.

Tem umas que eu gosto muito, eu gosto das músicas da Paula Fernandes, gosto de MPB também...

P: Ah é? Então você vai ser músico?

E: Não, como eu te falei, eu sou curioso, isso é mais uma coisa que eu gosto mesmo.

P: Então o que você vai querer ser?

E: ah eu não escolhi ainda não. Vou procurar uma área boa, como eu te falei, eu gosto de política. Quero algo nessa área.

P: Mas que área da política?

E: ainda não sei, mas eu penso em alguma que eu possa ajudar as pessoas, ser solidário, resolver coisas jurídicas, problema que as pessoas têm, não é só moradia, tem muita coisa aí que a gente pode ajudar. Essas burocracias todas aí que atrapalham a vida do povo. Se eu conseguir, são coisas simples que eu quero fazer. Legalizar títulos de propriedade, ajudar nos estudos, essas coisas assim.

P: Olha só, eu quero te agradecer, mas a gente vai voltar a conversar, tá bom? Eu agradeço o Francisco, foi ótima a nossa conversa e me fez pensar bastante no meu objeto de estudo. Obrigada, Francisco.

Data: 19 de Novembro de 2014

Ref.: Dona Édina: Aluna da Alfabetização de Jovens e adultos, da Escola Classe 1 (CEDEP/DF Alfabetizado)

P: Dona Édina, eu gostaria de saber um pouco nesse momento, sobre a sua história de vida. Por que só agora a senhora veio pra escola, por que antes não conseguiu, enfim, conta um pouco da sua história...

E: É o seguinte, eu fui criada no interior, eu tenho duas irmãs, eu sou a do meio, então a minha irmã mais velha quando eu nasci ela tinha onze meses, e minha mãe morava no interior, tudo muito difícil, e aí o que acontece, minha mãe com duas crianças pequenas, minha avó levou minha irmã mais velha pra morar com ela. Foi muito bem criada, estudou bastante, hoje ela é professora em Fortaleza, e eu fiquei no interior com a minha mãe. Aí minha mãe não tinha saúde...

P: Qual era o interior que a senhora morava?

E: Interiorzinho do Ceará, Lagoa Santa. E aí eu fui crescendo, crescendo e tal... E eu sempre tive vontade de estudar. Eu lembro que quando os meus primos que moravam em Fortaleza e Sobral iam lá pra casa eles diziam “Tio Manoel, tá na hora de botar a Édina na escola”. E eu fui crescendo sempre com muita vontade de estudar. Eu ficava tão feliz quando ouvia meus primos falarem “Tio Manoel, tem que colocar essa menina na escola, essa menina já ta na idade”, mas meu pai não queria que eu estudasse, por que ele não tinha filho homem, aí quando eu tinha 10 anos minha irmã mais nova nasceu, e como minha mãe não tinha saúde, assim, eu era muito apegada com minha mãe, aí o que acontece, o tempo foi passado, passando... Eu lembro que quando eu tinha uns nove anos surgiram umas escolinhas lá perto de onde a gente morava e uma prima minha ia lá ver e me dizia quando ia começar as aulas, mas aí vinha o processo de que não tinha livro, nesse tempo não tinha livro... Aí ela dizia, não, nós vamos estudar... Ela tinha o livro dela, ia se beneficiar dando aula e a gente também ia aprender. Resumo da história, a gente ia só que nunca completava o ano. Eu saía de minha casa meio dia e ia pra casa dela, eu ia sozinha, era longe, eu pegava meu caderno e meu lápis amarrava num saquinho plástico e ia...

P: A senhora tinha quantos anos?

E: Ah, uns oito ou nove, mais ou menos... Fui criada no interior e minha mãe falava “oh, cuidado com o gado”. Por que no inverno lá os gados eram tudo soltos. Aí eu atravessava um riachinho que tinha, quando eu ia o riacho tava seco. Quando eu voltava tinha chovido a tarde toda e o riacho tava cheio. Aí o que eu fazia, pegava o material, pegava uma rampa, colocava o saquinho com o material amarrado na cabeça e entrava no riacho. Só que era estreitinho, eu conhecia tudo, era criada no interior, aí chegava em casa. Todo dia naquela felicidade... Aí mamãe perguntava o que ela tinha ensinado pra gente, a frase, a formar as palavras... Ela dizia hoje a gente vai aprender a família do “TI”. Aí fazia lá as palavras, tipo tijolo. Aí eu chegava numa felicidade em casa, ia contar pra minha mãe, pro meu pai. Depois ela ensinou a gente a fazer o nome, aí ela explicava tudo direitinho, ai eu chegava em casa ficava treinando, mostrava pro meu pai, só que meu pai não queria que eu estudasse, é tanto que ninguém me acompanhava até a casa dela. Aí depois acabou e veio a época do Mobral. Não sei se você já ouviu falar...

P: Sim...

E: Aí ela disse Édina, agora eu vou pegar turma pro Mobral, só que vai ser à noite. Você tem interesse? Ô minha filha, pode me chamar... mas o que acontece, o pessoal da redondeza não queriam passar na minha casa pra me deixar à noite, eu já tinha uns onze anos. Aí eu ia, na casa de um, de outro, “vocês passam lá em casa”? Aí tinha uma moça que era filha de criação de um tio meu e ela disse, “não, Édina, pode deixar, eu passo lá e te pego”. Ela não tinha medo de andar a noite e era cedo também, e nesse tempo era tranquilo, aí ela passava lá em casa, me levava por um caminhozinho, voltava e ia pra casa dela. Aí uma época minha mãe conseguiu um livro, e isso minha irmã na cidade, estudando. Mas assim eu fui indo, aprendendo... Aí depois a Edite voltou de novo a pegar outra turma, aí a gente foi indo... o que ela sabia ela procurava passar pra gente. Quando eu não tava com ela eu estudava em casa, aí o que acontece, minha mãe tinha muita vontade de me colocar na cidade pra eu estudar, sói que eu não tinha coragem de deixar minha mãe.

P: E seu pai sabia ler, sua mãe?

E: Sabia! Meu pai sabia mais do que minha mãe. Minha mãe tinha menos estudo que meu pai. Mas ele não tinha interesse que eu soubesse, naquela época, como ele não tinha filho homem, eu que ajudava ele em casa, na roça, a fazer todo serviço. Olha meus dedos, meus dedos são tudo tortos de amassar arroz. Minha mãe tinha problema de pressão, diabetes, meu pai não era tão bom pra minha mãe, então tudo que minha mãe pedia pra eu fazer, eu fazia. Parecia que eu sabia que ia perder ela cedo. Aí com 16 anos eu perdi minha mãe, e logo casei, tô casada ainda há mais de trinta anos, aí fui pra cidade, foi a época que minha mãe morreu...

P: Seu marido também ta estudando, aqui?

E: Tá, é o José!

P: Ah é?

E: Unrrum

P: Que lindo! Que coisa boa...

E: Aí foi quando minha mãe faleceu e eu fui morar na cidade por que meus avos não queriam que eu ficasse com meu pai e minha irmã caçula, aí eu fui embora, casei, só que assim que eu casei tive logo minha filha. Aí assim, tudo muito difícil, aquela coisa, aí depois meu pai adoeceu, aí eu fui ajudar meu pai...

P: Você veio pra cá quando?

E: Pra Brasília?

P: É...

E: Eu vim pra cá em 1990.

P: Já casada, com o Seu José...

E: Já, graças a Deus e assim, mesmo morando lá na cidade, eu poderia ter estudado à noite, que a minha tia me ajudava com a Flávia e tal, mas assim, eu tinha que trabalhar, eu tinha que fazer chapéu pra ajudar na renda, por que meu marido já tava aqui em Brasília, ele veio trabalhar aqui. Então assim, eu sempre gostei muito de ajudar, de trabalhar, eu já fui criada naquele ritmo, de ajudar o pai, de ajudar a mãe...

P: Sim...

E: Depois de tudo, quando eu vim morar aqui em Brasília, a Flávia já tinha 10 anos, aí eu engravidei do meu segundo filho que já vai fazer 23 anos e graças a Deus, são benção. Aí eu conheci o projeto através da minha filha, ela ouviu falar e foi a fundo, sabe? Foi lá e falou “mãe, tem um projeto muito bom, um projeto pra você voltar a estudar, por que você só sabe ler”, por que assim, eu sei ler... Eu aprendi a ler com a Edite, mas eu não aprendi a escrever, eu sou muito boa pra ler, eu até conheço as letras, mas eu não sei formar as palavras.

P: E o porquê disso, o que a senhora acha?

E: Não sei. Acho que a base não foi muito boa, acho que eu não fui bem alfabetizada, por que eu conseguia ler, eu pegava o livro, como eu conhecia as palavras, eu conseguia montar a frase, só que na hora de escrever eu não conseguia. Hoje eu já tô mais, né... Esse tempo que eu tô estudando, nossa... É uma benção! Muito bom, não tenho nem palavra pra dizer como é bom e meus filhos me apoiam muito, me incentivam. Eu acho que nunca é tarde pra começar. O mais interessante é que quando eu morava no interior que eu ia pra cidade e eu via os materiais da minha irmã eu olhava assim e ficava fascinada. Abria assim os livros, ficava

olhando, eu ficava maravilhada. Mas só que minha avó não podia ficar comigo e eu também não tinha coragem, eu acho que se ela me chamasse eu não ia, eu não ia deixar nunca minha mãe. Então, assim, eu não me arrependo por que Deus colocou agora essa oportunidade na minha vida, de aprender, de estudar bem pertinho da minha casa e eu vou continuar em nome de Jesus, e é essa, a história da minha vida é essa.

P: E a senhora atribui toda essa dificuldade pra aprender a que?

E: eu acho, no meu ponto de vista, é consequência da vida que a gente levava, era muita coisa que eu tinha que fazer que eu acho que não dava tempo pra me empenhar, pra estudar. Por que o estudo não é só você ir pra sala de aula, você tem também que chegar em casa, estudar, escrever, aquela coisa toda. Eu acho assim, que a condição lá da escolinha que eu frequentei também, por causa da época, poxa, 75, 74... Por aí, era tudo muito difícil. Não tinha livro, não tinha lápis, a professora também não sabia muito... Então eu acho que é pelas condições da época, por que hoje tem tanta coisa boa. Eu lembro que quando eu cheguei aqui que a moça me deu aquela pasta de material com tudo, eu fiquei encantada, aquilo foi uma felicidade tão grande pra mim, que eu abri que tinha um livro, caderno, até um dicionário. Então hoje em dia, assim... Naquela época não tinha livro. Era um livro por família e ia passando de filho pra filho, até chegar ao mais novo. Quando chegava, aí passava pra outra pessoa da família, um primo, tio... Então assim, os livros não saiam da família. Eu lembro que a minha avó ela pra conseguir os livros da minha irmã ela batia de porta em porta pedindo, eu acho que aquela época um livro tinha um valor de um celular, desses caros. Então quando eu recebi aquele material eu fiquei assim... É impressionante, eu nunca tive acesso a isso. Tudo que eu aprendi com meus pais eu passei pros meus filhos e hoje eu tô tendo oportunidade de estudar.

P: E hoje, qual a sua maior dificuldade em relação à aprendizagem?

E: Ah eu não sou muito boa em matemática... Mas eu acho que é por que como eu fiquei muito tempo sem estudar, tipo, tem coisa assim que uma criança de sete a oito anos tira de letra e eu não consigo. Aquilo pra mim é novo, tudo pra mim é novo, por que eu não vi aquilo, não tive conhecimento na época certa, mas aos poucos eu vou aprendendo, as vezes eu ficava nervosa, um dia eu cheguei em casa e disse “ah, vou desistir”, mas ai minha filha dizia “não mãe, a senhora não pode desistir, eu lhe ajudo”. Então agora eu tô vendo hoje o que uma criança talvez de seis anos ta vendo.

P: Então a senhora ta dizendo que as dificuldades são em relação a uma aprendizagem que não teve antes, no período da infância, e que é diferente. Qual é a diferença entre a aprendizagem da criança e a do adulto?

E: Ah, é muito diferente... Eu lembro que quando meu filho estudava eu trazia ele todo dia, pequenininho, aí ele chegava em casa e eu dizia: “e aí, como foi lá”... E assim, é completamente diferente. Ele prestava atenção na lição que o professor dava e pronto, e eu não lembro dele precisar uma vez de reforço. Assim, eu não consigo guardar tudo na cabeça, na sala de aula você entende, mas quando passa dali você não consegue guardar tudo, digamos que de 100% você guarda 40% ou 50%, isso no meu caso.

P: E em relação a isso, em que momento a senhora percebe que a sua experiência de vida te ajuda a entender e compreender o que ta sendo ensinado?

E: Ah, eu acho que a paciência e a perseverança. Em primeiro lugar eu acho que eu tenho que agradecer a Deus por essa oportunidade que tô tendo agora e que eu não tive quando tava na época certa de estudar, por que hoje eu com 52 anos, é completamente diferente de uma criança. Por que a criança acorda de manhã pra ir pra escola, eu sou dona de casa, eu lembro que quando eu trabalhava eu chegava tão cansada em

casa, aí minha filha dizia, “mãe, vai tomar um banho, descansa um pouco”, senão eu não dava conta de vir.

P: E a senhora ta aqui no projeto há quantos anos?

E: Eu comecei esse ano, antes da copa, no finalzinho de Maio. Por que minha filha ficou sabendo através de uma amiga, aí ela ligou pra pegar mais informações, aí depois ela fez minha inscrição.

P: Ela ficou sabendo do projeto Paranoá?

E: É, aí ela fez minha inscrição e disse “mãe, a senhora tem que esperar agora ser chamada”. Aí a moça com quem ela fez minha matricula só ia voltar pra dar aula depois da copa, mas ai ela falou “mãe, mas tem professora lá que já tá começando”. Aí eu vim aqui e conversei com uma moça, aí foi o tempo que teve a copa, nossa... Aquela época da copa foi um atraso, mas assim, graças a Deus, eu já tô encaminhada a matricula pro ano que vem e em nome de Jesus ano que vem eu volto e ai vai ser o ano todinho. Nossa, quando eu vejo meus livros assim...

P: E o que a senhora mais gosta de ler?

E: Tudo... Tudo que eu vejo eu gosto de ler. Quando eu tava no meu serviço onde eu trabalhei dez anos eu lembro que meu patrão levava muita revista, aí quando eu tinha um intervalozinho eu pegava e lia a revista, alguns alunos levavam pra mim livro de receita, então assim, eu gosto muito de ler, lá em casa quando eu tô assim eu pego os livros dos meus filhos aí eu começo a ler, assim, pra escrever eu ainda não tô boa, mas acho que já melhorei 80%.

P: E a senhora atribui essa dificuldade de escrita a que?

E: Acho que a mão, né? Não consigo explicar...

P: É na hora de escrever ou a senhora não consegue lembrar como escreve?

E: Não, é por que é torta, não era igualzinha...

P: Ah tá, não é por que não sabe...

E: Não, é que eu não conseguia escrever em cima da linha, aí eu até comprei aqueles cadernos por que eu não conseguia, eu sei todas as letras, mas eu não conseguia escrever elas direitinho. Mas hoje assim graças a Deus eu tô melhorando, é tanto que hoje quando a professora passa assim alguma coisa pra escrever eu pego e vou treinando, o que eu acho muito interessante é que eu consegui aprender a ler, a minha filha fala assim, “mãe eu acho tão engraçado, como que a senhora aprendeu a ler?”. Eu também não sei, é coisa assim que não dá pra explicar. Mas já pra escrever, mesmo eu conhecendo todas as palavras, eu tinha dificuldade. Até hoje as vezes eu vou formar alguma palavra fica faltando um “N”, assim...

P: E na época da aprendizagem da leitura, o que vinha assim na sua mente?

E: Ah eu acho que a professora não sabia... Eu acho que ela ensinou a gente mais a ler do que escrever.

P: Ela ensinava como?

E: Ela pegava do livro, ela não passava dever. Por exemplo, na época do Mobral, era formar palavra. Por exemplo, “Tijolo”, ai tinha lá o “Ti_____” e a gente tinha que formar. Assim, ela não pegava o caderno da gente, até por que era muito pouco tempo de aula, então assim, a gente não conseguia. Talvez no tempo que eu ficava lá eu não passava nem 20 minutos escrevendo.

P: Entendi... E hoje Dona Édina, por exemplo, quando a senhora tá fazendo uma atividade, um exercício, a senhora se dá conta de quando erra?

E: Dou... Eu sou muito de observar o quadro quando a professora escreve, aí eu olho lá e digo... Ah, errei... errei na palavra tal. Mas às vezes é um errinho simples, faltou uma letra, aí eu logo corrijo. Eu sou lerdinha pra escrever, não escrevo rápido, agora que eu tô escrevendo mais rápido um pouquinho. Até meu nome quando eu tinha que escrever eu treinava em casa. Eu fui tirar minha identidade e treinava em casa e eu lembro que eu ficava tremendo e travava. Aí o rapaz falava “olha, eu vou dar mais uma chance pra senhora, eu tô vendo que a senhora tá muito nervosa”, eu falei “estou”. Eu tinha acabado de chegar aqui em Brasília (...). Aí eu pensei, não, eu sei escrever, aí fui lá, fiz rapidinho e deu tudo certo. Minha mão quando eu ia escrever eu sentia que ela era pesada, completamente pesada, hoje não, hoje eu já pego o lápis ou até mesmo fazer um exercício de caneta, durante o exercício todo talvez eu erre sei lá, duas ou três palavras, mas eu prefiro escrever de lápis. Então eu acho que eu melhorei mesmo uns 80% por que o tempo foi pouco, eu comecei aqui em Maio, é pouco tempo né?

P: Essa turma é de que? De iniciantes? Qual o nível?

E: Não sei dizer, mas acho que é iniciante... Tá um pouco misturado. Por que tem pessoas mais avançadas, outras mais atrasadas um pouquinho, o meu caso.

P: Dona Édina, quando a senhora se dá conta do erro, em que momento também a senhora percebe que aprende?

E: Ah eu percebo sim, quando eu vejo que eu escrevi tudo aquilo, todo aquele exercício, aí que eu já começo a responder, começo a fazer continha, que eu saio contente da escola, por que quando a gente aprende, é uma resposta que a gente tem.

P: Em que momento a senhora sente que aprendeu?

E: Ah eu acho que não sei te explicar, mas eu sei que eu tô aprendendo, eu sinto que eu tô aprendendo, cada dia que passa eu aprendo um pouco, mas em passos lentos.

P: Me dá um exemplo de quando a senhora percebe...

E: por exemplo, na hora de escrever, eu percebi que eu tava aprendendo por que eu não fazia mais a letra torta. Quando a gente faz um exercício... Um dia a gente teve uma aula aqui dos estados daqui que são cinco que a gente foi ver tudo direitinho. Outra vez a professora falou a respeito dos três poderes, eu fui a única que respondi mais, então assim, eu consigo aprender e guardar algumas coisas, armazenar. Então eu sei quando eu tô aprendendo, eu sinto.

P: Claro...

E: Pois é, por que assim, a gente sai feliz, e na própria sala de aula você vê que tá aprendendo, aí você quer voltar no outro dia pra aprender mais um pouquinho, aí as vezes vem assim algum cansaço, mas a gente segue...

P: É uma motivação, né? Quando você sente que compreendeu o que tá sendo falado...

E: Exatamente, essa é a palavra. E assim, tem dias que a aula é tão boa, não tem dia nenhum que eu acho a aula ruim, mas assim, tem dia que ela tá tão boa que quando chega a hora de ir embora eu digo: "meu Deus, já?". Por que você tá ali aprendendo e querendo mais... Então acho que é isso.

P: Dona Édina, muito obrigada!

E: Eu que agradeço minha filha...

P: Agradeço a Dona Édina pela conversa muito gostosa que a gente teve, muito informativa, muito colaborativa pro meu trabalho e dou parabéns a ela pela luta, pela força de vida e quero deixar registrada essa colaboração que a Dona Édina me fez hoje. Obrigada, Dona Édina.

Data: 22 de Outubro de 2014

Ref.: Dona Tereza: aluna da Alfabetização de jovens e adultos da Escola Classe 1 do Paranoá (CEDEP/DF Alfabetizado)

P: Hoje a Dona Teresa vai me contar um pouquinho da sua história de vida, o porquê da senhora estar na escola, por que antes não, como foi toda essa trajetória (...).

E: antigamente quando era jovem, a juventude falava mais alto. Não foi falta de a minha mãe querer botar no colégio, né? Mas devido à situação, vai pra aqui, vai pra ali, essa coisa assim, determinava sempre a gente sair da escola, e o tempo ia passando. Mas sempre quando chegava em algum lugar que podia estudar, que tinha os colégios, sempre naquela correria da necessidade a gente tinha que ficar cuidando da casa e aí que a coisa passou, o tempo foi passando, chegou o tempo da juventude, depois aí pensei, “não, vou casar”.

P: A senhora tinha quantos anos?

E: Ah, quando eu me casei eu tava quase na casa dos 20 anos. Aí já veio logo o primeiro filho, e vai, vai... Aí minha mãe sempre falava, quando eu me apresentava grávida, “se tiver de ter filho tenha agora e depois volta

só criando”. Aí eu dizia, “mãe, mas o que eu vou fazer da vida, só criando filho?” e nessa brincadeira veio sete.

P: Nossa... Família grande...

E: É, sete... Minha mãe só teve dois filhos, e era boa conselheira pra me mandar ter quantos eu pudesse, mas enquanto eu tava perto dela né? Por que mãe é mãe. Foi maravilhoso durante o tempo que morei junto com minha mãe, até perder ela, aí, cê sabe que perdendo a mãe, acaba a mamata, né? Foi obrigado eu vir pra cá pra Paranoá enfrentar a minha vida.

P: Você morava aonde antes?

E: Em Sobradinho.

P: Com sua mãe...

E: É, com minha mãe...

P: Que veio de onde? Onde começou essa história?

E: Nós viemos do Piauí, como ontem eu tava contando, né? Ai surgiu lá essa história que ela contava e eu acredito que foi real por que até o ultimo dia que eu tive a minha mãe eu nunca vi ela mentir, nem ela nem meu pai, o pouco deles que eles puderam passar pra gente, pelo menos pra mim foi muito interessante, tenho muito respeito pelos meus pais. E eu não podia deixar de acreditar que era verdade essa história dela, que saíram de lá do Piauí por que lá esse defunto que não sei o nome que deu lá esse pote de dinheiro pra ela...

P: Ele apareceu pra ela? Como foi essa imagem?

E: Isso foi... Ela tava dormindo, né? Ai ela diz que viu assim um vulto, né? Aí ele falou pra ela que “vou lhe dar um pote de dinheiro, se você tiver

coragem de arrancar você pode ir arrancar tá em tal lugar, no riacho aonde você lava prato, e você pode tirar, chegar lá você tira a areia que tem em cima que você encontra (...).

- Trecho incompreensível.

Aí no outro dia ela saiu de manhã, foi lá lavar louça, mas não lembrou. Quando voltou pra casa ela tinha que buscar água aí foi que ela lembrou. Aí chegando lá ela foi fazer essa coisa toda pra encontrar o pote, aí quando ela achou o pote foi que minha irmã chegou chorando, e pegou a tampa do pote e quebrou. Aí dentro do pote tinha umas folhas dobradas só, por que ela não fez tudo direito lá que ela tinha que fazer...

P: Tinha o que no pote?

E: Tinha folha.

P: Folha de papel?

E: Não, folha de árvore... e aí, em cima de cada maço tinha três coquinhos, que deveria talvez ser ouro, que era o que tava segurando o maço que seria de dinheiro. Eu acho que é por que ela não cumpriu com tudo que ele falou. Aí ela tirou as folhas e jogou de volta, dentro da água, que não tinha importância. Ela pensou: cadê o dinheiro? O dinheiro deve ter se transformado em folha. Mas mesmo assim ela arrancou o pote e levou pra casa, aí quando chegou em casa ela falou pra dois irmãos dela que morava com ela aí eles “Meu Deus do céu, mas que coisa! E o dinheiro?” Aí ela disse não, não tinha dinheiro, só tinha folha e as folhas eu joguei lá no riacho. Aí a notícia se espalhou, né? Todo pessoal que chegava ela contava, aí depois ficou até uns parentes do meu pai, tipo assim, meio grilado. Aí quando meu pai chegou que ficou sabendo da história e disse não Guiomar, o pessoal tá atazanando muita gente por causa desse dinheiro, que eles falaram que você tá com esse dinheiro, aí meu tio, que era o mais velho da parte da minha mãe, morava aqui já,

aqui em Goiás, aí esse meu tio mandou uma carta lá pra eles pra eles virem pra cá por que aqui tinha serviço. Ai meu tio casou também com uma moça dona de fazenda e ele ficou sendo herdeiro, aí ele mandou trazer metade da família pra cá, aí nós viemos. Quando chegamos aí meu pai foi trabalhar, quando terminou o trabalho de roça também, que ele mexia era com roça, ele veio aqui pra Brasília, né? Que tava no início assim, de Brasília.

P: Você já tinha nascido...

E: Já, eu vim de lá novinha, na faixa de uns três anos. Nem três anos não tinha ainda. Aí meu pai arrumou aqui um emprego em Brasília que tava construindo nessa época, tinha só acampamento, e ele veio. A gente passou três meses lá na casa do meu tio, aí a minha mãe veio procurar o meu pai aqui, onde era o Bandeirante ali... aí teve que ela ficar no meio dos homens junto com ele, até ele ajeitar, chegar o final de semana e ele voltar com ela lá pro Goiás. Aí ele levou ela e voltou, quando ele voltou pra cá pra Brasília o único lugar que ele encontrou onde ele podia comprar um lote, onde surgiu uns lotes foi na Fundação. Aí nessa Fundação, parece que comprava um pedacinho de chão e nosso primeiro barraco, nossa primeira moradia, foi uma casa de papel.

P: Nossa... Qual papel?

E: Saco de cimento. Aí meu tio veio né, trazer a gente. Quando ele chegou aqui minha mãe ficou louca. Aí disse pra ele: “Deus o livre, eu nunca ia morar numa casa de papel”. Aí parece que foi até castigo, nesse mesmo dia deu uma chuva... Aí a gente já tava mais grandinha, eu e minha irmã. Aí meu tio trouxe uma sacaria de mantimento, arroz, feijão, essa coisa, aí disse “as coisas vão molhar tudo”. Pois não molhou! E foi assim, nossa primeira morada em Brasília foi essa casa de papel. Depois veio a segunda etapa, um barraco de madeirite, com aquelas telha chapa asfalto, que parecem uma lixa? Era essa. Assim, de tudo na minha vida eu já passei, essa era a nossa vida, era a gente lutando, depois viemos

pra uma invasão que tinha (?) que eu já nem lembro mais onde ficava, eu era muito criança, só sei que era Fundação, eu lembro que tinha as casas dos ricos, que eram umas casinhas populares igual essas casinha que hoje o governo faz, e o pobre construía as casas com aquelas canelas de ema, que não pega fogo. Aí viemos pra Vila Amauri, chegando na Vila Amauri foi que ele construiu um barraco, uma espécie de palafita de madeira, aí já foi melhorando mais nossa vida, né? Quando chegou na Vila Amauri ele entrou de sócio mais um senhor pra fazer colchão de capim. Aí foi melhorando de vida...

P: Isso foi em qual ano? A vinda do Piauí foi em qual ano?

E: Vixe eu não sei, por que eu era muito pequena, mas pela idade que eu tenho, hoje eu tô com 64 anos, na faixa de 1953, por aí... Foi nessa época. E daí ele começou, botou um açougue, por que naquela época as coisas eram mais fáceis, ele montou o açougue, minha mãe fazia comida e a gente foi levantando a vida.

P: Aí vocês conseguiram mudar...

E: É, aí mudamos quando chegou a fiscalização, por que lá era uma espécie de invasão. Aí a fiscalização chegou pra tirar o pessoal de lá da Vila Amauri e trouxe a gente pra Sobradinho. Ficamos morando esse tempo todo lá, me casei, tive os filhos...

P: Você se casou com uma pessoa já de Sobradinho?

E: Não, veio da Bahia! Esse percurso que eu fiz ele fez também, só que a gente não se conhecia, a gente se conheceu em Sobradinho. Ele é 13 anos mais velho que eu, tá com 77 anos. E aí foi isso, tive meus filhos, aí quando surgiu a invasão aqui do Paranoá...

P: Quando isso?

E: Não sei, sei que meu filho mais velho tá com 35 anos e quando eu vim pra cá ele tava com 10 meses.

P: Então foi mais ou menos em 1980...

E: É, por aí... Foi quando eu falei pra mãe, “mãe eu tenho que procurar meu rumo, não desprezando a senhora que é minha mãe e eu não desprezo por nada nesse mundo, mas eu tenho que arranjar um cantinho pra mim”. Deixei os filhos com ela e vim encarar a invasão aqui de Paranoá, eu e o meu marido. Aí eu lembro que o cantinho onde eu amarrei a minha tenda foi perto onde já tinha um barraco que era tudo só gente fina, eram muito legais, pelo menos comigo, com meus filhos, meu marido. Aí ficamos por lá, fiz o barraco, depois surgiu esse loteamento pra cá foi encarar na administração até conseguir e tô aqui hoje. Tem sido uma batalha a minha vida mas não deixo a peteca cair.

P: Não, de jeito nenhum...

E: Nunca passou essa vontade de seguir em frente com meu marido, meus filhos (...). Por que minha mãe foi uma pessoa maravilhosa, pra conversar com filho, ensinar o pouco que ela sabia por que ela também não tinha leitura, nem nada, nem ela nem meu pai, por que o tempo deles foi duro, né? E nem por isso eu condeno eles. O meu pai tá com 91 anos, minha mãe já faleceu. Meu pai já casou de novo, precisa ver meu pai sentar assim pra conversar, é maravilhoso, com a cabeça boa... acho que o mundo ensinou muito a gente, aprendemos muito com a vida, sabe? E hoje eu tô lutando, já era pra mim tá bem mais... mas eu tive uma temporada doente, aí me afastei do colégio.

P: Como foi que a senhora descobriu aqui o CEDEP/DF Alfabetizado?

E: Foram minhas filhas. Que minhas meninas também já deram aula, aí falaram “não mãe, agora é sua oportunidade, a senhora não tem mais filho pequeno, tem só os netos, a senhora não pode ficar só envolvida com neto, tem que ir lá, mesmo que pegue pouco, já serve”. E meus filhos,

o que eu pude passar pra eles eu passei, graças a Deus todo mundo tem sua vida, sua carreira, todo mundo estudou, segue sua vida...

P: E a senhora começou aqui quando, qual o ano?

E: Foi em março...

P: Começou agora e já tá lendo... Ou já sabia antes?

E: Já sabia um pouco. Foi da outra vez que eu vim, mas aí eu também fiquei doente, deixei, mas agora eu voltei e eu gosto demais.

P: Que coisa boa, mas me diga só uma última pergunta por hoje, qual foi nesse tempo todo a sua dificuldade na hora de aprender a leitura, a escrita, se teve alguma dificuldade ou qual foi a facilidade...

E: Tive muita dificuldade, mas quem confia.., Um dia eu tava assim que eu disse “meu Deus do céu, o que eu vou fazer?”, Que eu não enxergava nada, só batia na testa e voltava, né? Aí eu me senti tão aperreada aí eu me debrucei em cima da carteira assim, e clamei, clamei mesmo e não tenho vergonha de falar, clamei ao Senhor e disse assim, “senhor, eu preciso conhecer ao menos seu nome escrito”. Aquele momento ali parece que eu tava dentro de uma redoma de vidro que eu não ouvia nada que tivesse fora. Aí a professora foi e fez uma pergunta lá, o que significava TCB, aí eu levantei a cabeça e disse assim: Transporte Coletivo de Brasília. Aí eu disse, meu Deus do céu, isso não fui eu. Aí um menino que me conhecia disse, “Dona Teresa, que aconteceu?” Aí eu disse, “meu filho, não sei, só sei que eu me apeguei com Deus e saiu a resposta”. Aí eu disse, por que eu não vou fazer essa tentativa e tô aí confiante, confiando no senhor e nessa moreninha que tá aí que é uma pessoa maravilhosa (...)

Encerra aqui o primeiro áudio com Dona Teresa.

Data: 19 de Novembro de 2014

Ref.: Alfabetização de adultos; Dona Teresa, aluna da Classe 1 no Paranoá (Projeto DF Alfabetizado)

P: Vamos continuar aqui a conversa com a Dona Teresa de onde a gente parou, quando ela estava me falando da dificuldade que ela teve pra aprender a leitura, aí eu volto a perguntar, qual foi sua maior dificuldade nessa aprendizagem?

E: Eu acho que em tudo, né? Por que quando a gente começa assim, acha que é fácil, mas realmente (...) e principalmente na idade, né? Tudo fica difícil por que a mente da gente não funciona como a de um jovem, aí pra gente pegar assim o fio da meada é difícil. Vou lhe dizer, é um pouquinho puxado mesmo.

P: Mas por que a senhora acha que não é igual a de uma criança, a cabeça, a mente ...?

E: A criança tá no início, né? E ali tudo que se fala aprende. É como o ditado que diz “ninguém vê papagaio velho falar”. Papagaio velho aprender a falar é difícil, mas a gente vai tentando, batendo a cabeça nas paredes aí e vai, vai, até ver se pega alguma coisa. Pelo menos até o momento eu tô gostando e não quero desistir, quero seguir em frente.

P: E em que momento a sua experiência de vida ajudou nessa aprendizagem dentro da escola?

E: Na hora que a gente vê que os filhos crescem, cada um começa a seguir o seu rumo que aí a gente volta a ser criança, né? Até os filhos também ajudam a gente, por que é um incentivo dos filhos. Aí você pensa, por que não? Não tem nada que impeça, tem os netos, mas a gente tem um pouquinho da vida da gente que tem que seguir, aí a gente aproveita esse momento pra ver se chega em algum lugar, vê se aprende alguma coisa.

P: Certo, mas além disso, por exemplo, dentro da escola, dentro da sala de aula, no que a sua experiência, por que por exemplo, a gente tava falando que o aprendizado da criança e do adulto não é a mesma coisa, a senhora disse isso, mas eu pergunto em que momento que a senhora se recorda que a sua experiência de vida lhe ajudou aqui dentro da sala de aula pra senhora aprender a ler? Como que ela contribuiu?

E: Foi aqui mesmo na sala de aula por que eu vi que a gente tem que encarar, por que onde eu parei foi um pouco pra trás, por que a pessoa sem ter conhecimento de alguma outra coisa também, por que a gente tem a sabedoria de vida, mas a pessoa que não sabe ler um livro, ele é cego, mudo e surdo. Então, dentro duma sala de aula, no meu ver, na idade que eu tenho, até aqui eu achei que foi um aprendizado do mundo, de abrir as portas assim pra mim, um mundo diferente. Não foi falta de vontade de meus pais, mas assim, não deu né? É obrigado você dar com a cara nas portas pra ver e sentir, cair, levantar...

P: Mas o que é cair e levantar, como foi isso?

E: As pancadas da vida, filha, por que a pessoa que não sabe de nada, ele é totalmente um cego. E como se diz, é como cair. Você tem que cair pra levantar e enfrentar a vida, e essa é a vida que eu deixei passar, mas agora voltei, só que um pouquinho tarde, antes eu não pensava assim... aí foi que as portas se abriram pra mim e eu tô me sentindo como se fosse uma criança dentro da sala de aula, esqueço até da idade que eu tenho, me sinto uma adolescente e é por que aqui, na sala aqui, eu acho que sou a mais velha. É muita responsabilidade dentro da sala de aula, mas eu sou obediente, eu tento manter a obediência, por que eu tenho que entender que a minha sabedoria de vida vem da idade, mas a moça que é mais nova que eu tá passando dela pra mim e eu me sinto maravilhada com isso, só tenho que agradecer e pedir que Deus dê sabedoria pra ela mais e mais pra ela poder passar pra essas pessoas cegas como eu. Eu tenho que ir devagar, tô me sentindo muito feliz depois que tô nessa

caminhada (Trecho incompreensível), e meu caso foi mesmo vergonha, por que o tempo foi passando e eu ficava com vergonha, mas agora não. Isso aí eu coloquei tudo pra um canto e segui em frente, né?

P: Claro... E assim, como a senhora observa que tá colaborando com todo o processo de aula, com a aprendizagem dos colegas, como a senhora percebe isso?

E: No meu ponto de ver eu penso assim, quando às vezes a professora passa alguma coisa que eu entendo eu sinto que tô até ajudando ela, por que pra ela acho que vai ser muito bom dizer assim, “não, essa pessoa aqui tem capacidade de eu passar ela pra algum outro lugar, pra alguma sala, e tal, e eu me sinto feliz por ela por que eu tenho que trabalhar, forçar a minha mente pra aprender, é onde eu sinto que tô colaborando é aí, por que não pode só ficar ali ensinando eu tenho que dar uma passada pra frente, né?

P: Como é que a senhora faz isso, como a senhora percebe que faz isso?

E: Minha filha eu nem sei, por que às vezes quando vejo eu já fiz. Aí eu digo “Eita professora, acertei”. Aí eu me sinto feliz e ela também.

P: E quando a senhora percebe que aprendeu?

E: Por que ali eu procuro ver se eu escrevi corretamente, vou juntar as letras direitinho pra ver se tá certo e vejo com ela, “professora isso aqui tá certo?”

P: E quanto ao erro, a senhora percebe quando erra?

E: Ah eu percebo... Percebo e fico muito chateada com isso.

P: Em que momento?

E: Ah, por que as vezes ela pergunta uma coisa e as vezes me falha, né? “Meu Deus, mas eu estudei aquilo ali, por que eu esqueci?”. Aí volto no tempo atrás, volto e procuro no caderno e vejo, e tal... Esses dias mesmo eu fiz aqui um teste e depois eu cheguei em casa e fiquei de cabeça quente, eu disse “eu tenho certeza que eu errei”. Até comentei isso com minha filha aí ela disse assim “mãe, mas por que a senhor acha isso”? aí eu disse, não, é que eu coloquei uma letra errada, aí eu disse qual e ela falou “vixe mãe, então a senhora errou feio”. Aí eu até brinquei com ela e disse, se tu puder me dar aquela prova de volta (risos) me dê que eu quero consertar. Por que eu vi que errei, cheguei em casa e fui botar a cabeça pra funcionar. Mas eu fiquei muito chateada com isso.

P: E quando a senhora erra, a senhora percebe que aprendeu?

E: Não...

P: Por quê?

E: Pois é né, por que o povo diz que erra é humano, mas eu acredito que eu não fico bem com isso, eu fico com um mal estar danado, mas é assim mesmo, a gente vai errando e seguindo em frente pra poder aprender. Espero que Deus me dê essa chance de aprender mais alguma coisa que eu não sei amanhã, ou até hoje, por que o amanhã pertence a Deus.

P: Vou perguntar de novo uma coisa, qual foi a sua maior dificuldade pra aprender a leitura e a escrita?

E: A maior dificuldade que eu tive foi mesmo quando eu desisti, que não segui, que não ouvi o que minha mãe falava, “olha minha filha... amanhã pode ser tarde”, por que quando eu comecei eu vim assim, como meu esposo mesmo, com vergonha, por que pra tá assim no meio dos outros você fica meio retraído, a dificuldade foi essa, por que nessa hora tudo vem na mente da gente “você não tá no lugar certo, você não tá na hora certa” e tudo isso vem à tona. Mas uma coisa que você tem que fazer é

investir em você mesmo e foi o que eu fiz. Aí eu achei que eu tinha condição e disse, não, eu não vou chegar ao ponto de ser uma doutora e tal, por que a idade não permite isso, mas o tanto que eu conseguir eu agradeço a Deus e aos que tiverem aqui na terra que estão envolvido.

P: E se eu lhe disser que chega?

E: Com tanto problema?

P: Eu posso lhe apresentar uma pessoa até mais velha...

E: Com tanto problema?

P: Que fez educação de jovens e adultos, se formou, fez o mestrado e agora tá fazendo prova pro doutorado e tá passando.

E: Ai Deus...

P: Verdade!

E: Eu tenho um filho que é bombeiro e diz assim pra mim: “mãe, vai à luta, por que eu quero ver e quero levar a senhora na hora da senhora se formar....” (choro). Só isso assim me vigora as forças, me dá muita alegria, meus filhos me encorajar, sabe?

P: E tem muita gente torcendo pela senhora, não só seus filhos, inclusive eu, claro.

E: Boa vontade eu tenho, né? Eu penso assim que, luto muito com a vida e espero por Deus que me dê pelo menos essa coragem, pra eu não desistir.

P: Mas coragem a senhora já tem, agora é continuar, continuar pra ter esse diploma na mão.

E: Será que é isso mesmo?

P: A gente tem dificuldade no meio do caminho, em tudo na vida tem, mas eu acho que pela sua experiência a senhora já sabe mais do que driblar as dificuldades. Agora tá sendo mais que vencedora, aprendeu a ler, já tá no processo formativo, daqui a pouco já tá no ensino regular, né? E vai em frente, não pode parar... A senhora tem uma história muito bonita pra se conformar com um pedacinho dela. É continuar! E no que precisar eu vou estar presente com a senhora, vou deixar meu telefone, meus contatos... Eu lhe agradeço, fico muito grata à Dona Teresa por suas palavras e história de vida, pela garra e força que ela tem e por estar contribuindo tanto com o meu trabalho, e isso eu quero deixar registrado, por que ela faz parte também da minha construção de vida. Agradeço muito à senhora, muito obrigada!

E: Obrigada você.

Data: 10 de Dezembro de 2013

Ref.: Professora Silvana: Alfabetização de Jovens adultos, CEDEP,
Professora Silvana

P: Professora, primeiro eu gostaria de saber um pouco da tua história de vida, de onde você veio, por que hoje está aqui em Brasília, como isso aconteceu e como você chegou até o CEDEP⁴³.

E: Bom, eu sou pioneira aqui. Eu cheguei aqui em 2007 e não vim pra morar nem pra trabalhar, só passear e visitar meu irmão, meu irmão mora aqui. Aí nesse meio termo eu fiquei aqui por volta de uns trinta dias (...)

P: veio de onde?

E: Eu vim de Januária, Minas Gerais. (...) Aí surgiu uma proposta de emprego e eu comecei a trabalhar e nisso, estou aqui até hoje, faz 7 anos já.

P: Foi ficando...

E: Fui ficando.

P: E aí depois como você chegou aqui no CEDEP?

E: ah sim, eu comecei a estudar também, né? Fiz pedagogia...

P: veio morar já aqui no Paranoá?

E: é meu irmão mora aqui e eu fiquei aqui com ele um mês mais ou menos, aí nisso surgiu uma proposta de emprego, aí eu comecei a

⁴³ O CEDEP (Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá) está legalmente constituído como entidade sem fins lucrativos, beneficente e de assistência social com registro no Conselho de Assistência Social do Distrito Federal e no Conselho Nacional de Assistência Social e Utilidade Pública Federal.

trabalhar e a estudar também. Aí eu fiz pedagogia, mas nunca tinha trabalhado na área, nunca tinha dado aula. Aí surgiu essa proposta aqui no CEDEP, e é um programa (...)

P: Como é que você soube dele?

E: Eu soube através de uma amiga que participa. Ela estudava pedagogia comigo aí ela me falou que tinha esse programa do governo aí eu vim fazer o cadastro.

P: Onde você fez o curso?

E: Eu fiz na UDF

P: Aí ela te informou que tava tendo esse programa aqui (...)

E: Isso, que a gente poderia fazer a inscrição e tinha uma programação de curso, né? Um treinamento, no caso pra quem não tinha experiência em sala de aula, esse treinamento é orientado por um pessoal da UNB, aí eu fiz, e agora tô dando aula.

P: E o curso foi só pelo GENPEX⁴⁴ não foi também com o pessoal do DF alfabetizado?

E: Não, tem umas reuniões com o pessoal do DF junto com o GENPEX

P: E como é que foi a formação do GENPEX pra esse curso?

E: ajudou bastante, a forma de trabalhar, de dar aula, de como alfabetizar um adulto, que tem várias maneiras, é diferente de alfabetizar uma criança. Eu sempre quis dar aula, mas pra crianças. E é muito diferente...

⁴⁴ Grupo de Ensino Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Históricos Culturais – é um espaço destinado à troca de saberes entre o movimento popular e a comunidade acadêmica da Universidade de Brasília.

P: Diferente como?

E: Ah, a criança não tem aquela timidez, entendeu? Não tem... não sei se é vergonha de falar, e o adulto já é bem retraído. Tem aquele medo de falar o que sabe, o que não sabe... é isso.

P: Você acha que isso atrapalha a aprendizagem deles?

E: Às vezes sim, né? Por que muitas vezes eles têm dificuldades e não sabem como expor, aí acaba que alguns desistem.

P: Como é que você lida com isso?

E: Ah, eu tento vamos dizer assim, buscar a melhor forma de ajudar, tipo... socializar, não só ensinar o alfabeto, o a e i o u, contar de 0 até 10, mas assim, tipo, unir a comunidade, tentar uma amizade, tentar expor o problema de cada um...

P: Você percebe que eles se ajudam?

E: É, isso dá mais liberdade, sabe? Quebra aquele conceito, tipo... Tem aluno que fala “ah no meu tempo a gente ficava de castigo quando errava” então a gente tenta mostrar que a educação não é mais como antigamente, todo mundo tem direito de ir e vir, liberdade pra se expressar...

P: E o que você acha que mais atrapalha o processo de aprendizagem deles?

E: Assim, a gente ouve falar que a educação no Brasil mudou muito, mas não tem assim uma divulgação, assim, e muitos deles trabalham, fica difícil... A educação não é pra todos, vamos dizer assim, ainda tem barreiras que precisam ser quebradas.

P: Então eles acham que eles não estudaram antes por esse motivo, que hoje isso ainda atrapalha...

E: Ainda atrapalha

P: E eles assim, como eles trabalham na execução de uma tarefa?

E: Então, minha turma tem uns que são bem iniciantes mesmo, só sabem assinar o nome mesmo. E tem outros que já sabem ler, e assim, o que sabe ler, quando ele lê eu vejo que os outros ficam ao mesmo tempo maravilhados e retraídos.

P: No teu olhar o que contribui para que eles aprendam? O que você percebe que ajuda na aprendizagem deles? Algo externo, pode ser algo deles mesmo, ou modo de falar, ou de pensar, a história...

E: Então, como eu te falei a cultura né? Ainda tem muito que melhorar, muitos não estudaram por que tinham que ajudar em casa, eu tento saber a história de cada um quando eles chegam aqui, a origem deles, por que eles não estudaram, enfim, tento me aproximar mais deles, isso acaba ajudando.

P: Pois é, Silvana! Então! A gente estava conversando sobre o que contribui no processo de aprendizagem deles, aí você falou que você procura saber da história deles e que isso os leva a se reconhecerem uns nos outros, ou seja, a se identificarem com a história do outro. Isso seria assim uma forma que você encontra de mediar a relação entre eles?

E: Então, eu tento mostrar pra eles que todo mundo é igual, todos têm capacidade de aprender. Eu tento passar o conteúdo de forma que todos alcancem aquele conhecimento. O alfabeto, os números, como ler, como escrever, e é isso.

P: E pra trabalhar alguma coisa que seja da necessidade deles, como é que você faz?

E: Eu coloco tipo uma palavra geradora e a partir daí eu começo a fazer perguntas. “O que você entende por isso”, aí eu vou escrevendo. Aí depois eu peço pra eles formarem frases, eles sabem, eles não conseguem escrever, mas eles pensam aí a gente vai construindo.

P: Você percebe que pra ele facilita, quando eles estão conectados, relacionados, ou tem outras formas que facilitam com que eles aprendam? Qual a melhor forma que você tem observado?

E: A dinâmica também, né? Como minha turma tá bem reduzida, até complica fazer dinâmica, mas eu tento buscar saber qual a dificuldade de cada um, tem uns que conseguem ler, outros que já não lêem tão bem.

P: E no caso dos fóruns, que é um estímulo assim pra trabalhar a situação problemas e desafios, como você tem visto isso? Tem ajudado?

E: Sim, bastante.

P: Você consegue desenvolver isso na sala de aula com eles ou eles ficam travados e não expõem muito?

E: Não, eles interagem bastante. Eles não têm aquele regime assim de ficar só sentado, só copiando, cada um tem uma forma de expressar.

P: Quais situações, por exemplo, que foi apresentada uma situação problema – desafio em sala de aula na qual você pode trabalhar em cima?

E: Semana passada mesmo eu trabalhei a palavra ‘comida’. Aí todo mundo começou a falar das culturas, das comidas, aí nós fizemos recortes daquela comida, a Maria (aluna) falou que ela sabe fazer bolo, deu a receita...

P: E como surgiu esse tema 'comida'?

E: A gente tava falando sobre os negros, o que eles deixaram de bom na nossa cultura, artesanato, comida... Começou daí, do tema consciência negra.

P: E alguém falou sobre si mesmo dentro desse tema?

E: Sim, eles começaram a falar, a Maria falou que trabalha numa casa de família, que cada dia tem que fazer uma coisa diferente (...). Por que a gente tem que ter uma palavra geradora, né? Essa semana a gente vai falar sobre o Nelson Mandela na escola.

(Trecho inaudível - 19'05" a 20'20")

(Conversação aleatória - 20'20" a 25'00")

P: Outra coisa, você falou assim que pra você é diferente a aprendizagem da criança pra do adulto, que a criança é mais espontânea...

E: Isso, por que o adulto além de ser mais travado ele já tem uma experiência de vida, né? Ele já passou por várias situações, já viveu muita coisa.

(Entrevistada ao telefone, 26'30" a 30'50")

P: Vamos lá, Silvana! Olha só... Uma coisa que eu quero saber, você observa se eles são curiosos?

E: Bastante!

P: É? E como eles manifestam essa curiosidade?

E: Tipo, pra conhecer as letras, sabe? Se eles vêem uma palavra ou número eles vem e perguntam: "professora, que palavra é essa? As meninas querem muito saber a respeito de mensagens que elas

recebem, aí tipo, perguntam: “Que nome ta escrito aqui? Que mensagem é essa aqui que eu recebi? Essas curiosidades...

P: Entendi. E quando eles fazem essas observações eles fazem alguma comparação em relação a eles, a história deles? Por exemplo, uma palavra que eles viram no quadro e começam a entender aquela palavra... como isso acontece?

E: geralmente eles começam a sorrir, “nossa eu nunca saberia que isso era desse jeito, que é assim que se escreve. Tem uns que já conhecem as letras pelo nome deles, “ah, essa aqui é a letra do meu nome”, a partir daí eles começam a conhecer as palavras, fazer semelhanças, a associar.

P: E assim... Eles têm vergonha de falar deles, da história deles na sala de aula? Do trabalho...

E: Não...

P: E aonde você observa que eles querem relacionar (...)?

E: Eles sempre querem melhorar, têm uns que não conseguem assinar o contracheque, eu quero que a senhora me ensine a assinar meu nome no contracheque...

P: Então você percebe que a escola pra eles é uma motivação?

E: Sim, uma motivação que abre novas portas, novos horizontes pra eles.

ANEXO II

DIÁRIO DE CAMPO

OBSERVAÇÕES E RELATÓRIOS DOS FÓRUNS CEDEP/UnB/GENPEX

PARANOÁ/ITAPOÃ, 03/10/2014

Informes:

1. Lourdes fala da importância de manter o calendário dos fóruns;
2. Informa que conseguiu o encaminhamento dos haitianos para uma escola no Varjão que dará continuidade com os alfabetizados da UnB ao ensino e aprendizado da língua portuguesa;
3. Fala também do *Programa Jovem Educador* que tem como um dos objetivos o acompanhamento de educandos como necessidades especiais;
4. Lourdes informa, também, que o CEDEP foi convidado para exposição dos trabalhos no Estádio Mané Garrincha. Os trabalhos que ganharam premiação nos outros Estados do Brasil virão para Brasília para exposição no Pavilhão do Parque da Cidade. O CEDEP, também foi convidado para a Exposição do Circuito de Ciências e novas Tecnologias que será dia 16/10 das 19h às 21h. Terá 2 ônibus disponibilizados pelo MEC que levará os alfabetizados(as), professoras e coordenadoras, tanto do Itapoã, quanto do Paranoá para a exposição. Além dessa exposição o CEDEP foi convidado para o Exponoturno que ocorrerá no próprio Paranoá no Centro de Ensino Fundamental - CEF 01, no dia 23/10.
5. No Exponoturno haverá várias palestras, na área de saúde, direitos humanos, educação, etc. o CEDEP apresentará uma Paródia e a exposição dos objetos, vestimentas, a história do bumba boi e a história do Paranoá desde seu início. Lourdes lembra que a história do boi cantado, apareceu junto com a história do Paranoá.
6. Lourdes revela que ficou muito feliz com uma experiência séria que ocorreu no Itapoã. Os alunos foram treinados pelas professoras para saber como votar. Compreende que isso foi muito importante para os educandos saberem como

executar o processo do voto na urna. Foi criada pelas professoras uma urna como material didático para o entendimento do exercício do voto.

7. Silvana (professora) fala sobre política, compreendendo como uma forma de orientação para seus alunos. Exemplificou para eles que o pão que compramos, o valor dos alimentos, a roupa que compramos e usamos, nisso tudo tem política envolvida. E afirma: ela ocorre o tempo todo.
8. Lourdes fala da importância da política partidária como orientação geral no processo de formação de alunos. Fala da necessidade dessa instrução para que os alunos saibam de onde vêm os partidos, para que eles existem e lembra que isso não deve ser trabalhado só na época das eleições.
9. Lourdes informa que a Joanita já preparou a folha de relatório para as coordenadoras.

OBS 1: Além disso, Lourdes diz que ficou encantada com o trabalho desenvolvido pelas professoras sobre o trânsito, pois os alunos sabiam o que era o semáforo, mas não conheciam o significado e função das cores. Também falou da possibilidade de alunos daltônicos, uma vez que confundem as cores. Fala do material didático produzido pelas professoras, que não serve apenas para aprender suas funções, mas também para trabalhar as formas geométricas.

OBS 2: A professora Silvana relata que um de seus alunos disse que fica esperando alguém no semáforo para poder atravessar a rua.

Eliane (uma das professoras) revela que veio do “interior do interior” do Maranhão e não sabia quais as cores que significavam quando era a hora de seguir, esperar e parar.

Pontos de pauta

1. Articular com a escola o ônibus para levar os alunos ao CCBB (50 pessoas)
Encaminhamento: ligar para o CCBB para ver a possibilidade de conseguir ônibus;
Entrar em contato com o transporte da UnB para a ida ao CCBB da exposição do Sebastião Salgado.
2. Encontro com o grupo das novas tecnologias e o grupo da UnB/ GENPEX para a construção do material didático do CEDEP.

- Lourdes diz que tem dois cursos para professores e para alunos. Além disso diz que nesse ano o projeto jovem educador, há formação de professores e técnicos trabalharam através de bolsas (Mas as bolsas acabaram valor igual a 480,00 reais por mês); O trabalho do agente EJA começa quando o recurso for liberado (bolsa de 250,00 reais, 10 horas semanais).

Encaminhamentos:

Lourdes lembra sobre a função do coordenador(a) e as competências dos alfabetizadores(as). Assim, cobra sobre a quantidade de pedidos referente aos encaminhamentos dos alunos para o exame de visão. Lourdes diz que os alunos não sabiam o que era SUS (Sistema Único de Saúde), quando o atendente perguntava se aluno tinha cartão do SUS. “Quem não tem cartão do SUS pode fazer na hora”. Afirma que isso tem que ser comunicado, informado na sala de aula para os alunos sobre o sistema SUS. Além disso, sobre o problema dentário, lembra que é necessário dar prioridade as situações mais emergentes dos alunos, além disso, reafirma que é importante que o professor deve informar aos alunos sobre seus problemas. “Os professores têm que ter a sensibilidade para perceberem as necessidades dos alunos”

1. O atendimento só está sendo para o DF alfabetizado e não inclui a população. Lourdes pede paciência às professoras para que expliquem aos alunos. “Só recebe benefício quem tem registro no CRAS e está no programa do governo”. Lourdes continua afirmando que os alunos ouviram em um programa eleitoral que todos iriam receber bolsas. Assim, foram ao CRAS, mas precisavam do número e da ficha de cadastro. Quem encaminha é o CEJAD (Centro de Educação de Jovens e Adultos), e não a regional.

RELATÓRIOS DOS FÓRUNS CEDEP/UnB/GENPEX

PARANOÁ/ITAPOÃ, 10/10/2014

Informes:

1. Oficina de criatividade de matemática, teria que ocorrer hoje, mas será reorganizada;
2. Os coordenadores do DF alfabetizado devem fazer a síntese da frequência e conteúdo das aulas;
3. A situação dos haitianos: dois serão encaminhados para a EJA; o restante do grupo estar sendo encaminhado para o Varjão – “Escola São José” as sextas e sábados.
4. No dia 16/10 haverá o encontro dos alfabetizados no pavilhão no Parque da cidade. Terá um grupo as 17 horas para organizar o stand.
5. O ônibus será das 18:30 e sairá as 19:00h do Paranoá. As 21:00h sairão da visitação. No encontro ocorrerá uma palestra sobre a temática da diversidade, paralela as visitações. As coordenadoras ficarão responsáveis pela lista das pessoas que irão ao encontro.
6. Saída para o CCBB, será mais viável dia 20/10 com um ônibus pago pela regional, mais onze carros.
7. Dia 23/10 ocorrerá o expositivo que trabalhará a diversidade e tecnologia. Terá a apresentação de duas paródias do CEDEP- Paranoá.
8. Construção do CAES- Paranoá que será a ligação entre UnB-Paranoá. Com a construção do CAES virá o projeto de educação a distância. A finalidade desse projeto é a construção do espaço educativo no Paranoá. Tem gente da UnB discutindo a arquitetura e as questões pedagógicas, bem como a parceria entre UnB e Paranoá.

OBS 1: Lourdes indaga porque a exposição do Sebastião Salgado é mais importante do que a do Cerrado.

Respondo: Tem dois motivos. O primeiro por que a obra do Sebastião ficará até 20/10 enquanto que a do Cerrado permanecerá e pode ser visitada depois. Em segundo lugar, a importância consiste em que os alfabetizados tenham conhecimento e possam identificarem-se com as imagens, com o conceito, com o olhar artístico do

Sebastião Salgado que trabalha a temática do trabalho, da dignidade, da diversidade dos povos. E também, pela motivação de conhecer a arte do autor.

OBS 2: Uma das participantes do GENPEX leu a síntese da obra Gênesis que fala do universo humanístico do autor, revelando o olhar sobre a natureza, os animais e povos desconhecidos bem como a questão do trabalhador.

Pontos de pauta:

Estratégia para o ano de 2015:

1. Janeiro será férias. De fevereiro para março iniciará novamente o projeto do DF alfabetizado.
2. Havia 26 turmas do movimento popular, mas a maioria foram fechadas pelos governos anteriores. Permaneceram apenas 6 turmas. Lourdes lembra que o movimento popular tem que estar criando estratégias para manter a educação popular.
3. Cada coordenador deve fazer o teste de “saída” e pegar a ficha de encaminhamento do aluno para a EJA.

Encaminhamentos:

1. As coordenadoras farão a lista das pessoas que irão ao CCBB;
2. Lourdes fará cópia do livro Gênesis, para as professoras divulgarem a obra de Sebastião Salgado antes de ir para a exposição.
3. Os encaminhamentos, também giraram em torno da questão do DF alfabetizado, em função da mudança de governo, pois “não se sabe o que ocorrerá no próximo ano”. Também foi discutida a questão dos alunos que já estão adiantados do processo de alfabetização e que poderão ir para a EJA. Mas foi considerado que “nesse momento não seria possível, em função do final do ano, pois os alunos poderiam ter dificuldades por causa da mudança...”, de modo que “será mais propício para o ano de 2015, pois não proporcionará dificuldades para o programa da EJA”.

OBS 3: Além disso, houve encaminhamento sobre a questão cultural com o trabalho pedagógico sobre o conteúdo da obra de Sebastião Salgado, tanto antes como depois da ida a exposição, tendo em vista a preocupação com a aprendizagem dos alunos.

OBS 4: Lourdes fala sobre o curso de informática que está “bombando”. Os alunos estão organizados e interessados com o projeto tecnológico;

OBS 5: Dia do Professor. Lourdes afirma que não faz sentido dispensar os alunos por causa do professor. Assim, para o trabalho pedagógico, no primeiro momento discutir a importância do professor com os alunos e depois fazer uma comemoração. E o dia para se trabalhar de forma diferenciada.

OBS 6: Essa discussão também foi criticada pelas professoras e coordenadoras que queriam o feriado.

RELATÓRIOS DOS FÓRUMS CEDEP/UnB/GENPEX

PARANOÁ/ITAPOÃ, 17/10/2014

Informes:

1. A Joanita iria ao fórum para entregar as folhas dos relatórios e listas de frequências dos alunos do DF alfabetizado.
2. Lourdes avisa que a oficina de criatividade com o BEL será durante a semana conforme a solicitação do professor.
3. Reunião CEJADE, pede que cada professor faça a finalização de todos os seus trabalhos. Além disso, pede para encaminhar os testes de saída para serem cumpridos até dezembro. Lourdes diz que precisa receber todos os testes de saída e gabaritos até a primeira semana de dezembro. Após isso, os coordenadores deverão fazer a pré-matrícula dos alunos. Os alunos alfabetizados irão para a EJA.

OBS 1: Lourdes comenta que, se a Dilma ficar na presidência, o projeto Brasil Alfabetizado vai permanecer, mas se não, não se sabe se o projeto permanecerá. Lembra que a EJA na Escola Classe 1 e 2 fecharam porque disseram que não era necessário em função de uma política a mais ou menos 15 anos antes do governo Cristóvão. Com o Cristóvão começou o projeto Alfa sol e tinha material didático e bolsas para os alfabetizadores

Pontos de pauta:

1. Encerramento do semestre: Dia 20/12
2. Calendário junto a UnB para a avaliação;
3. Fazer síntese dos relatórios e do trabalho pedagógico (tarefa das professoras)
4. Sondagem de entrada e saída, além disso as cópias dos textos coletivos. Esses textos serão publicados como material didático do CEDEP/Paranoá/ Itaopã.
5. Tentar negociar com a professora Fátima da UnB essa publicação
6. Fazer o teste de saída com a quantidade de alunos que temos.
7. A Joanita vai marcar para resolver as pendências por escola no dia 21/10 no Paranoá e no dia 22/10 no Itaopã, as 22:30h. Até o final de novembro deve ser entregue relatórios, textos coletivos e trazer sugestões para o novo governo.
8. Dia 25/10, próximo fórum irá tratar da questão administrativa
9. UnB fará uma nova dinâmica para a avaliação dos alfabetizadores e depois dos alunos (fóruns) diferentes para cada um e um fórum geral, tudo no mês de dezembro. Também, para sugestões ou uma carta de intenções. A regional vai marcar uma reunião com o CEDEP para avaliação, após teste de sondagem para saber quantos alunos poderão ser matriculados.
10. A avaliação sobre o encontro da feira científica (16/10/2014), as professoras criticavam o tempo que foi curto e também o lanche que foi pouco. Mas os alunos gostaram de ver a feira. Lourdes diz que o atraso contribuiu para que o lanche não tenha sido a contento. Era para ter chegado lá e ter pego o lanche para guardar para os visitantes e expositores. No ônibus foram 10 crianças a mais e também outros adultos que decidiram ir na hora. Em média o total foi de 140 pessoas.

OBS 2: Um aluno falou: “A gente fica aqui e nem sabe que tem um lugar tão bonito.”

10. A próxima aula extra classe será no CCBB. Terá 2 ônibus para o CCBB levando o DF alfabetizado. Temos que nos encontrar as 18:30h e sair do Paranoá as 19 horas.

OBS 3: Lourdes lembra que o relatório sobre a avaliação do alfabetizadores(as) tem que constar os aspectos negativos e positivos. Tem que avaliar as alfabetizadoras,

coordenadores e alfabetizandos. Ressalta que o trabalho é coletivo: “Eu não vou fazer isso sozinha. Os problemas têm que ser colocados no coletivo, no fórum. O melhor espaço para ser avaliado é no coletivo, nos fóruns”.

OBS 4: Uma professora lembra que também é necessário a avaliação da Regional.

OBS 5: Lourdes lembra da necessidade de organização da sala para que os alunos consigam se relacionar, ou em círculos ou em grupos. Também lembra da amorosidade falada por Renato, Thiago nos cursos de formação, mas percebe que as professoras não compreenderam essa dinâmica para a organização da sala.

Encaminhamentos:

1. Visitação/aula/discussão da obra de Sebastião Salgado:
2. Nos encontraremos no CCBB; UnB/GENPEX, recepcionará os alunos, professores, coordenadores do Paranoá/ Itapoã.
3. Thiago sugeri que as professoras levem mapas para a compreensão da exposição de Salgado.
4. Organização dos grupos: fica organizado por escolas e cinco grupos de vinte pessoas.
5. Tarefa: estudar a vida do Sebastião Salgado; levar mapa mundi (GENPEX);
6. Lourdes fala do lanche para segunda feira (20/10). A contribuição será de 10,00 reais;
7. Colaboração da Rosangela (coordenadora) com 5,00 reais;
8. Edneusa, com o extrato de tomate. E o restante fica na responsabilidade do grupo UnB/GENPEX.
9. Lourdes também propõe como encaminhamento que Grupo de 19 alunos da UnB estão vindo para trabalhar com a Informática no CEDEP. Esses alunos serão formados para serem tutores no CEDEP. Vieram 3 bolsas para comunidade e 3 para UnB. Cada grupo que veio é uma bolsa. “As pessoas que virão fazer o curso serão formadas para trabalhar no CEDEP”.
10. A Vilma e a Edna são responsáveis pela questão do cadastro.

11. Será levado em consideração as pessoas que estão desempregadas e que são engajados no grupo para receber a bolsa. E quem ainda não sabe tem que vir para aprender.

12. Lourdes lembra que é necessário entregar todo o material para os alunos. Tem que entregar na medida certa. Lembra novamente da necessidade do coletivo. A Cida é a mediadora entre a Regional e EAPE para a entrega de certificados.

OBS 6: Após esse momento Lourdes fala da importância da construção do texto coletivo com o conteúdo da visita da obra do Sebastião Salgado.

OBS 7: Uma professora pede para filmar 2 alunos para registrar a história de vida e também colocar esse relato e proposta para o DF alfabetizado para o novo governo.

OBS 8: Uma outra professora fala de experiência da Karla que está trabalhando com Sr. Eufrásio e viu o filme “Vida de Maria”.

OBS 9: O nome de todos os participantes será cadastrado com e-mail, telefone, endereço de todos os cursos desde a Creche, até o último nível da alfabetização.

OBSERVAÇÃO/RELATÓRIOS DOS FÓRUNS CEDEP/UnB/GENPEX

PARANOÁ/ITAPOÃ, 20/10/2014

Dia da exposição do Sebastião Salgado

A visita à exposição do Sebastião Salgado contou com mais de cem pessoas do CEDEP/Itapoã- Educação popular/DF alfabetizado

Realizamos a divisão do grande grupo em quatro grupos menores, onde cada um tinha um representante do GENPEX, uma professora e uma coordenadora do Projeto. Assim, todos puderam participar e interagir com as imagens retratadas do autor. Conscientes e admirados pela obra, os participantes faziam comentários, como: “Que lindo tudo isso”; “Eles moram em casa nas árvores igual passarinhos”; “Não sabia que

aqui dentro era tão bonito...só via esse prédio lá de fora.”; Um aluno pergunta: “Onde estamos agora”? (Referindo-se ao lugar da obra); “Onde está o Brasil?”; “O que é isso que eles usam nos órgãos genitais?” (Referindo-se a cultura do povo Himba que vive na Nova Guiné- África).

RELATÓRIOS DOS FÓRUMS CEDEP/UnB/GENPEX

PARANOÁ/ITAPOÃ, 21/10/2014

OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

PROFESSORA SILVANA

No início da aula sobre o conteúdo da exposição do Sebastião Salgado, a professora mostra o mapa mundi para os alunos com o objetivo de que identifiquem onde localiza-se o Brasil. Os alfabetizandos(as) apontam em direção a imagem de cor amarela, identificando a posição do país.

Após esse momento, a professora pede para que os alfabetizando(as) solem a data do dia 21 de outubro para que seja escrito no quadro. Os alunos assim o fazem.

A professora pergunta o que os alunos acharam do passeio de ontem?

Dona Edna (alfabetizanda) responde: “O passeio de ontem foi encantador”.

A professora pergunta: foi encantador por que?

Dona Edna: “Porque vimos paisagens e partes do nosso país. A gente vive aqui e não conhece os rios, a mata, os índios. Quando a gente vê tudo ali...igual o rapaz falou, que pode haver lugar que no futuro pode não mais existir.”

Dona Tereza (alfabetizanda) diz: “Foi muito bom. Porque a gente vê em casa apenas panela, rodo, coisas ruins na televisão, e na exposição vimos coisa boa que deixa a gente bem.”

A professora Silvana diz que as fotografias mostram os sentimentos. “A primeira exposição que eu fui o que ele mostrou (Sebastião Salgado), foram as favelas e a miséria do mundo (referindo-se a obra Êxodo). Essa exposição agora, estava falando da Gênese”.

A professora pergunta: “O que significa Gênese?”

OBS: Todos ficam em silêncio.

A professora continua: “Estava dividido em quantas partes?”

Dona Edna diz: Era verde (referindo-se a Amazônia e a Venezuela); vermelha (referindo-se a África) e cinza (referindo-se a Oceania).

OBS 2: A professora mostra no mapa os continentes e localiza o Brasil na América do Sul.

A professora pergunta: “Qual o oceano que banha o Brasil?”

Dona Edna diz: “Oceano Atlântico”

A professora retoma o assunto da exposição e pergunta: “O que vocês mais gostaram?”

Vários alfabetizandos(as) respondem: “O homem fazendo fogo”; “A índia que andava nua”; “Os rituais e a simplicidade das pessoas”.

OBS 3: A parte que chamou mais atenção da Dona Edna foi: “A fabricação do fogo”

A professora pergunta: “Onde os índios estão sumindo?” (Apontando para o mapa para que os alunos localizassem).

Seu José Ayrton responde: “Na Amazônia... Manaus. Eles estão sumindo porque estão tomando as terras deles”.

OBS 4: Após a discussão sobre os índios a professora pergunta: “O que a senhora aprendeu na exposição Dona Edna?”

Dona Edna responde: “Na África tinha uma fotografia muito interessante...o que tá na minha memória é uma que eles vivem na Sibéria e numa casinha feita de gelo e vestiam uns roupões.”

A professora pergunta novamente: “Depois de termos passado pela Sibéria, nós fomos para onde?”

Dona Edna responde: “Para o Brasil.”

OBS 5: A professora mostra o mapa da América do Sul e Seu José Ayrton observa que o Brasil é o maior país desse continente. A professora pergunta:” O que mais chamou a atenção na América do Sul?”

Dona Tereza diz: “Tudo. Queria trazer tudo pra mim.”

Dona Edna diz: “Prestei atenção nos animais, no leão e na manada de elefantes. Entendo que a elefanta é a líder”.

Dona Tereza fala: “O olhar das pessoas e dos bichos parecia que estavam falando com a gente professora.”

Dona Edna diz: “O mais interessante que eu achei foi que as fotos são em preto e branco.”

Seu José Ayrton: “Mas esse passeio foi melhor que o outro não é mesmo?”

Dona Tereza diz: “A gente fica só trancafiado em casa, só perto do fogão e lá (na exposição) a gente se sente diferente, outra pessoa.”

Seu José Ayrton: “Quando eu tô nesse lugar eu não penso mais em nada.”

A professora pergunta: “Onde está a Oceania (apontando para o mapa)?”

OBS 6: Eles apontam para o mapa e dizem que é muito frio.

Dona Edna diz que identificou que “a Oceania é muito fria pelas roupas de pele. “Se eu chegar naquele lugar ali, eu sofro demais.”

Dona Tereza pergunta: “Como aqueles povos (referindo-se a Oceania) fazem para ir ao banheiro?”; “Você viu como eles dormem? ... Em lugares pequenininhos.”

Dona Edna diz: “O jeito que eles vivem pela cultura deles é muito interessante. O povo da Oceania.”

OBS 7: Dona Tereza fala das suas origens e experiências das quais conseguiu identificação com a história dos povos da exposição. Diz que quando voltou à sua terra, era bem semelhante, pois era como as tribos que viu na exposição, afirmando que ainda não tinha nenhuma civilização.

OBS 8: Após a fala da Dona Tereza, a professora continua apresentando o mapa mundi e os continentes. A professora pergunta onde fica o Egito, alguns respondem que fica na África, a professora prossegue, e pergunta a Dona Edna: “O que a senhora pensa da África?” Dona Edna responde: “Que a África mostra a pobreza, a miséria, mas tem muita coisa bonita, como nas fotos que vimos”.

Seu José Ayrton pergunta: “E esse povo que tá aí, os haitianos?”.

OBS 9: A professora mostra no mapa mas não dar a resposta. A professora também mostra o continente Asiático e a Antártica. Eles dizem: “Tem muito gelo, neve”.

A professora pergunta: “Será que tem alguém morando na Antártica?”

Eles respondem: “Sim, igual os da Oceania.”

Dona Tereza diz: “Fiquei encantada com a tribo Himba e seus adornos culturais. Além disso, as moças são belas e tem a pele de seda.”

Dona Edna diz: “Fiquei encantada com o ritual de passagem das moças para o casamento. Elas ficam resguardadas com a primeira menstruação para poder casar”.

Dona Edna diz: “Achei lindo aqueles índios dormindo no chão, na palha, todos juntos”.

A professora pergunta (ao falar de outras culturas): “Dona Tereza se dissesse pra senhora andar de burca, o que a senhora faria?”

Dona Tereza responde: “Prefiro andar pelada, como a gente anda aqui.”

A professora diz: “É muito difícil mudar a cultura de um lugar ou de um povo.”

OBS 10: Ao falar sobre cultura Dona Tereza reporta a suas origens, sobre seus pais e diz que aprendeu com eles tudo. – “Quase de olhos tapados”.

A professora pergunta: “Qual a maior aprendizagem de vocês com a exposição?”

Dona Edna: “A maneira, a cultura deles. A simplicidade. Acho que eles têm tão pouco... já imaginou...hoje a gente vê que as pessoas têm tanto recurso, mas lá entre eles tem tanto amor, carinho, alegria e a gente não vê isso aqui hoje. Eles são felizes com tão pouco.”

Dona Tereza fala: “Eles são felizes como vivem, mesmo sendo diferentes.”

PRODUÇÃO DO TEXTO COLETIVO

Paranoá, 21 de outubro de 2014

Passeio

O passeio foi encantador, tinha paisagens; vimos coisas que nem imaginávamos; matas, rios, índios. Estava dividida em três partes. América do Sul (verde), África (vermelho) e Oceania(cinza).

Na África o que chamou atenção foi o fato dos índios fazendo fogo.

Na Oceania faz muito frio, notamos pela roupa.

Na América do Sul.

OBS 11: Na sala da professora Silvana estavam presentes cinco alunos (são dez matriculados) incluindo a Dona Tereza, Dona Edna e o Seu José Ayrton, os quais se manifestaram com espontaneidade. Quando, no processo de conversa em sala de aula sobre a exposição do fotografo Sebastião Salgado da exposição Gênesis foi percebido um diferencial que não é comum na sala de aula com crianças e adolescentes.

O diferencial que percebi foi a situação de interlocução do dialogo construído entre os alfabetizandos, independente da professora. Mas mostravam-se, verdadeiramente atentos e surpresos no que o outro dizia, compartilhando da ideia, interferindo, complementando-a, conforme suas percepções, seus interesses, seus entendimentos, hipóteses e compreensões de maneira instigadora, conexa. Outra diferença percebida entre o adulto e a criança em sala de aula, é que os adultos têm

consciência da auto avaliação e a criança não consegue identificar essa situação por si mesma.

Os adultos falam daquilo que sabem, compreendem, hipotetizam e sobre suas curiosidades. Percebem o valor do que sabem, mas também, em especial do desconhecido como curiosidade. Talvez, a “dificuldade” aparente para a aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, o “desconhecido” sobre esse domínio, seja a possibilidade, a motivação para a adentrar o “portal” dos caminhos a serem percorridos para aprendizagem da alfabetização.

PARANOÁ/ITAPOÃ, 22/10/2014

OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA DA PROFESSORA SILVANA

(ESCOLA CLASSE 1, PROJETO PARANOÁ/CEDEP)

OBS1: Durante essa aula, a professora continua com a construção do texto coletivo, ainda muito atravessada pelas suas concepções. Mas, foi oportuno por que a fala e o conhecimento dos alfabetizandos(as) fluíram.

Continuação do texto coletivo:

Passeio

O passeio foi encantador, tinha paisagens; vimos coisas que nem imaginávamos; matas, rios, índios. Estava dividida em três partes. América do Sul (verde), África (vermelho) e Oceania (cinza).

Na África o que chamou atenção foi o fato dos índios fazendo fogo.

Na Oceania faz muito frio, notamos pela roupa.

Na América do Sul os índios estão sumindo por causa da briga por terras.

O maior aprendizado foi ver a cultura de outros povos. Temos tanto e não estamos satisfeitos, tem tanta que vive com tão pouco e são felizes.

OBS 3: Os alunos “construíram” o texto coletivo para fazer a atividade de interpretação passada pela professora. A professora propõe aos alunos, que quando terminarem de

copiar a atividade irão fazer a leitura do texto coletivo. Todos estão bastante concentrados na tarefa.

OBS 4: Segundo a professora, os dez alunos matriculados serão encaminhados para a EJA.

A professora Silvana pede para o Senhor Cinésio ler o texto e dizer o que entende. Ele fica silencioso olhando para o quadro, como o que tivesse buscando resposta.

Profa. Silvana: Qual o título do texto? ”

Todos respondem: “Passeio. ”

Profa. Silvana: Dona Édina leia o primeiro parágrafo

Dona Édina: O passeio foi encantador, tinha paisagens; vimos coisas que nem imaginávamos; matas, rios, índios. Estava dividida em três partes. América do Sul (verde), África (vermelho) e Oceania (cinza).

Em seguida a professora continua o ciclo de leitura, lendo o segundo parágrafo.

Profa. Silvana: Na África o que chamou atenção foi o fato dos índios fazendo fogo.

Após sua leitura, a professora convida para entrar no ciclo de leitura Dona Tereza, que lê o terceiro parágrafo.

Dona Tereza: Na Oceania faz muito frio, notamos pela roupa.

Em seguida à leitura atenta de Dona Tereza, a professora chama para o ciclo de leitura, novamente o Seu Cinésio.

Seu Cinésio: Na América do Sul os índios estão sumindo por causa da briga por terras.

Na sequência dos parágrafos do texto, entra também no ciclo de leitura Seu José Ayrton, que lê com vivacidade e atenção:

Seu José Ayrton: O maior aprendizado foi ver a cultura de outros povos.

Em seguida, a professora convida Dona Eunice para ler o último parágrafo.

Dona Eunice: Temos tanto e não estamos satisfeitos, tem tanta gente que vive com tão pouco e são felizes.

Dona Eunice, aparentemente, apresenta um pouco mais de “dificuldade” que os outros alfabetizando(as), mas desenvolve a leitura, quando pergunta à professora:

Como se pronuncia aquela palavra, aponta para o “quadro negro”. Nesse momento, surpreendentemente, os alfabetizandos(as) intervêm de forma coletiva – “satisfeitos”.

RELATÓRIOS DOS FÓRUNS CEDEP/UnB/GENPEX

PARANOÁ/ITAPOÃ, 24/10/2014

REUNIÃO ADMINISTRATIVA CEDEP/PARANOÁ/ITAPOÃ 24/10/2014

Informes:

1. A reunião é coordenada pela Joanita que apresenta a pauta de reunião (abaixo). Enfatiza sobre a ficha de pré-inscrição dos alunos para a EJA. Também lembra que é necessário o preenchimento da ficha de maneira correta.
2. A oficina de criatividade com o BEL ocorrera dia 06/11 (quinta-feira as 19:00)
3. NIS- benefício bolsa família: para o credenciamento de bolsas do governo, o titular do cartão incorporara o valor referente a 30,00 reais para cada aluno cadastrado em algum programa de bolsa do governo. Fala da Lourdes: “Na reunião da CEJADE foi colocado que os alunos que entraram em maio serão todos encaminhados”. Lourdes lembra que é necessário fazer uma avaliação desses alunos.
4. “Também, é importante que os alunos desde de já compreendam que é na EJA que terão maio exigência escolar para darem continuidade da aprendizagem da leitura e da escrita”. A importância de que eles têm que estar na escola, de estudar e dar continuidade. “Isso é um trabalho que tem que ser feito com os alfabetizandos, que estão na turma de iniciantes intermediário ou concluinte para que não se sintam desmotivados ao irem para a escola regular. Os alunos têm que entender por que estão indo para a escola regular”.

“É importante fazer o teste de sondagem (o de entrada e o de saída). Fazer a avaliação com muito carinho. Colocar no texto se o aluno é da turma de iniciante, intermediário ou concluinte” (o aluno alfabetizado ou em processo).

5. Programa Jovem Candango e Jovem Educador, bolsa igual a 460,00 reais; Programa Agente de EJA, bolsa igual a 270,00 reais. Teve programa que chamou jovens para auxiliar professores com alunos especiais.

Pauta da reunião 24/10/2014

1. Entregar ao coordenador até o dia 05 de cada mês:
 - Frequência (mensal);
 - Relatórios diários (mensal);
 - Textos coletivos (1 de cada mês).
2. Relatório de como foi o trabalho pedagógico durante o tempo trabalhado/coordenador;
3. Gabarito de entrada (até o final do mês de outubro). *Referente ao teste de entrada;*
4. Gabarito de saída (até o final do mês de novembro). *Referente ao teste de saída;*
5. Trazer a pré-matrícula até 15/11. *A ficha deve vir completa;*
6. Fazer a listagem dos alunos evadidos para serem visitados até o dia 23/11 para os agentes de EJA visitarem;
7. Começar a receber os documentos: RG, CPF, comprovante de residência e 2 fotos para pré-matrícula para EJA;
8. Passar para o coordenador o número de alunos que vão para a EJA;
9. Dia 24/10 = planejamento coletivo por escola no CEDEP;
10. Dia 06/11 (quinta feira): Oficina no CEDEP. *Oficina de Criatividade com Bel;*
11. Dia 31/10 (sexta feira): não haverá fórum.

OBS 1: “Se até o final de novembro não for entregue todos os documentos citados a cima, não será liberado as 2 bolsas finais”.

OBS 2: Lourdes diz: “Em algumas turmas não houve evasão de alunos alfabetizando. As turmas que ficaram com poucos alunos, permanecerão os agentes.

A prioridade é a visitação do aluno que não está indo as aulas”. Cita o exemplo da professora Eliane, que “faz o trabalho de agente ligando para os alunos faltantes para que retornem e não evadam”.

OBS 3: Lourdes propõe que seja feita uma avaliação sobre as três exposições trabalhadas nas últimas duas semanas.

OBS 4: Avaliação da Eliane: Diz que amou todos os passeios. No primeiro foram dois alunos, no segundo seis alunos e no último foram muitos.

- Seu Reginaldo diz que os passeios são aulas. “A gente tá tendo uma grande oportunidade”. O Seu Reginaldo tem que ter um trato especial por que não gosta de ser corrigido (tem consciência e medo do erro).

- Os passeios foram muito felizes.

Eliane continua dizendo que um dos alunos falou que as fotografias são belíssimas e a recepção foi maravilhosa. Uma aluna falou (Francalim da Conceição): “Fiquei admirada com os costumes indígenas”. O Carlinho (aluno especial) disse: “Gostei, quero voltar de novo.”

Os alunos fizeram quadros(desenhos) retratando a exposição de Sebastião Salgado. A professora também relata que os alunos ficaram encantados com os quadros e queriam comprar. Uma das professoras diz que os alunos agradeceram a iniciativa de serem levados a exposição. Um deles disse também: “Olha como é que o povo vive, simples, como nas eras passadas”.

OBS 5: No ônibus foram mais de cem pessoas para a exposição do Sebastião Salgado. Lourdes diz que foi uma situação crescente da participação, Lourdes também lembrou que é importante redobrar a atenção com os idosos. Também agradece a Vilma, a Creusa que fizeram o lanche do cachorro quente comprado no credito de Seu Reis (vendedor no Paranoá), no total = 191,10 reais.

Contribuições:

Francinete: 100,00 reais

GENPEX: 200,00 reais

Eva: 10,00 reais

Vilma:10,00 reais

Sobrou: 108,00 reais

Encaminhamentos:

1. Verificar onde está funcionando a Orquestra Sinfônica e entrar em contato com o pessoal do Planetário e do Cinema do CCBB para próximas programações culturais do CEDEP.
2. Fechar o passeio para Orquestra Sinfônica até a próxima sexta-feira. Além disso, temos que ver o dia 10 de novembro após o dia 06 para a ida ao Planetário. Nesses encontros irão entre 150 a 200 pessoas. O valor do ônibus será na faixa de 250,00 reais.
3. Joanita pede para que as coordenadoras levem a lista de alunos que serão encaminhados até segunda-feira pela manhã ou enviar por e-mail.
4. Dia 31/10 ocorrerá planejamento das coordenadoras por escola. As reuniões serem feitas por escola.

OBS 6: Lourdes lembra que o “CEDEP é a nossa casa, é a nossa referência”. Lembra que quando breçou o governo e fomos expulsos, voltamos para nossa casa. As pessoas precisam perceber que a uma história construída.

Também diz que: “Os informes são importantes para que todos fiquem bem informados, mas também para que falem. Nesse momento Lourdes diz: “Que a exponoturna foi maravilhosa”. O grupo ficou contando parodia, sem vergonha”.

RELATÓRIOS DOS FÓRUMS CEDEP/UnB/GENPEX PARANOÁ/ITAPOÃ, 07/11/2014

Informes:

1. Lourdes informa que a oficina de Criatividade que seria elaborada com o Bel foi suspensa em virtude de várias demandas.
2. Também fala sobre a reunião de terça-feira (04/11) e da de ontem (06/11), que ocorreu de forma extraordinária em função da alegação de que as escolas não tinham feito a previsão de professores para EJA para o próximo ano (2015). A alegação é feita pela Regional de ensino sobre as escolas Classe 1 (Itapoã) e 3 (Paranoá), onde, também, funciona o Programa do DF Alfabetizado.

3. Fazer o relatório de recomendações: parceria com a UnB e formação continuada;
4. Fala da Joanita sobre os pontos de pauta da reunião de 7 de novembro de 2014 (Lourdes lembra que os professores e coordenadores não podem assinar pelo aluno, e, que também devem fazer sugestões quando houver os fóruns EJA);
5. Sugestão do espaço para a confraternização de final de ano.
6. Os cursos de inglês, música (flauta, viola caipira, teclado), chegará ao CEDEP, por meio, de um Projeto da Universidade de Brasília em parceria com o CEDEP. Também terá curso de informática (terça, quarta, quintas feiras). O curso de Inglês é para estudantes a partir do 9º ano e o de música a partir de 6 anos.

OBS 1: Lourdes diz que vai entrar no curso de Inglês por que quer fazer seu mestrado. Também diz que no futuro, quem vai formar serão os próprios alunos do CEDEP.

Relato de Lourdes sobre a reunião extraordinária do dia 06/11

OBS 2: A direção da escola Classe 1 alega que os professores não fizeram a previsão para que haja a contratação, de modo que, se essa etapa não foi cumprida, então não tem como contratar professores e assim as turmas de alfabetização teriam que ser fechadas. Segundo Nivaldo, os argumentos dos professores, a previsão de contratação para professores para DF Alfabetizado, não foi realizada em função de não haver demandas de alunos.

OBS 3: Lourdes mostra um documento para Nivaldo, relatando que no Programa do DF Alfabetizado há 88 alunos que vão para EJA da escola regular. Diz que “**nosso maior papel é fazer a busca ativa...trabalhar autoestima do aluno**”. Nesse momento, Lourdes propõe uma reunião com a direção da escola e da Regional.

OBS 4: Na reunião de terça feira a diretora colocou que não era necessário a presença dos alunos na reunião de Lourdes. Lourdes posiciona-se e diz para Antônio que quer a presença da EJA, DF Alfabetizado, professoras e coordenadoras. Assim, o Antônio chamou as professoras e foi chegando os alunos. Lourdes diz que a diretora da escola classe “não quis abrir a reunião. ... desde o início a diretora não queria o projeto lá” (referindo-se a escola classe 01 do Itapoã). Lourdes a convenceu com o argumento de que é uma instituição pública. “A diretora (Cerrame) diz que não quer”. Lourdes diz que “é um Programa do Governo e não é ela que vai impedir”.

OBS 5: Lourdes diz que Leila entra na conversa como representante da CEJAd (Coordenação de Educação de Jovens e Adultos) e diz: “vamos abrir onde tiver que abrir”. Foram abertas quatro turmas.

OBS 6: Lourdes considera que, no processo de transição do Governo Agnelo para o início de 2015 com Rolemberg, a diretora está aproveitando-se desse momento para tentar fechar turmas da escola Classe 1 do Itapoã no período noturno. Lourdes diz que já viu isso antes. Também fala que a diretora não tem compromisso com a comunidade. E, continua afirmando que “não podemos abrir mão da forma que estamos trabalhando ... Foi muito mais comovente ouvir os alunos. É isso que precisamos: temos que dessilenciar”.

OBS 7: Continuando o relato de Lourdes, Cerrame falou algo grave: “é, eu tenho que ter paciência porque só faltam 2 meses”. Alegando que não tinha supervisor, já no final da reunião. Lourdes diz que se houver fechamento da escola será necessário levar a situação ao Ministério Público.

OBS 8: Além disso, a diretora não permitiu as professoras e coordenadoras do Projeto DF Alfabetizado, falarem. “Ela interrompia todas as falas”.

OBS 9: Por outro lado, a CEJAd diz que nesse Governo não haverá nenhum fechamento de escola.

OBS 10: Lourdes diz que “a questão da situação – problema – desafio, estratégia para unificar essa luta, não tem como se desvincular da educação política da educação popular”.

Pontos de pauta da reunião 7/11/2014

1. Tabelas de pendências de bolsas do Banco BRB;
2. Entregar tabela de checklist de entrega de documentos para providenciar até 08/12/2014 de todos os meses. É uma folha por mês (8 cópias);
3. Entregar gabarito/Teste de saída/Caderno do aplicador para Eva;

4. Assinar e conferir contas do BRB. As alfabetizadoras que não assinaram, ir na Regional até dia 14/11, senão não receberá as bolsas do BRB (fazer lista para as coordenadoras das alfabetizadoras com pendências);
5. Lembrar das pré-matrículas dos alunos encaminhados para o EJA, entregar até o dia 17/11/2014 na CRE (Coordenação Regional de Ensino Paranoá/Itapoã) para a Jacilda;
6. Entregar frequências atualizadas de: Eliane, Ana Cláudia, Jucilene, Lílian e Dolores;
7. Levar a lista para o número do INS para os alunos. Procurar nome assinar;
 - Segunda feira: Escola Classe 01 do Paranoá;
 - Terça – feira: Escola 03 e COSE (Centro de Orientação Sócio Educacional) CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) (9H);
 - Quarta-feira: Escola Classe 01 e 02 do Itapoã;
 - Quinta feira: Escola Classe 04;
8. Formação de coordenação na EAPE (Escola de Aperfeiçoamento do Profissional da Educação do Distrito Federal) dia 20/11/2014;
9. Confraternização das alfabetizadoras (Lorinete – água de côco)

Encaminhamentos:

1. Pensar no que fazer para lanche de confraternização dos alfabetizandos(as), que será à noite durante a semana;
2. Convidar os parceiros: UnB, os diretores das escolas que estão no projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos;
3. Realização do fórum para discutir a questão do fechamento de turmas na escola classe 1 do Itapoã e escola classe 3 do Paranoá, à priori foi sugerida que ocorresse a reunião na escola classe 1 do Itapoã, mas Lourdes diz que “é melhor que ocorra num espaço neutro ... nem o CEDEP (pondera), ... mas é o mais coletivo e dialógico”. Por fim, O CEDEP ficou como espaço definido para o fórum, com data ainda a ser definida (também, tirar-se um fórum do CEDEP/GENPEX, para levar as demandas à administração e

diretora da escola com o objetivo de promoção de uma reunião institucional). Lourdes diz: “passando o grupo de transição do governo, saberemos o que ocorrerá quando o próximo governo assumir”. ... “Só quero o que é de direito dos alunos”.

4. Thiago sugere a organização de um “ato simbólico”, como por exemplo, uma carta a ser enviada para a diretora, tendo em vista a busca de uma forma de como contornar a situação-problema-desafio presente;
5. Ficou agendado para o dia 19/11/2014 (quarta feira), as 19h o fórum com a escola classe 1/Itapoã, CEDEP, GENPEX, coordenadoras e professoras alfabetizadoras de todas as escolas envolvidas. O fórum iniciará com a apresentação das imagens e as falas filmadas dos alunos que manifestaram-se na reunião do dia 06/11 na escola classe 1 do Itapoã.
6. Para a próxima reunião, ficou agendado 30 min para a avaliação dos trabalhos do semestre (condução para EJA);
7. 30 min para discussão sobre a questão da continuidade do Projeto DF Alfabetizado na escola classe 01;
8. 15 min para os encaminhamentos sobre a confraternização de final do ano;

RELATÓRIOS DOS FÓRUMS CEDEP/UnB/GENPEX

PARANOÁ/ITAPOÃ, 14/11/2014

Informes:

1. O Bel não vai poder fazer as oficinas nesse semestre, em função de muitas demandas. Pediu para que a “oficina de criatividade” fique para o início do ano que vem (2015). Lourdes lembra que têm que ser realizadas as tarefas do calendário extra até outubro, pois “o final do ano é muito complicado, há muitas atividades”;
2. Teve reunião da EAPE na quinta feira (13/11) sobre a finalização do Projeto. Lourdes lembra que: “Se alguém (professor) quiser formar turma para o Projeto Brasil Alfabetizado poderá formar. Todo semestre abre turmas, a

cada 6 meses. O edital vale para 2 anos. (Os professores devem fazer a busca ativa de alunos)”.

3. Lourdes diz que Dulce ligou avisando que conseguiu espaço para orquestra e Planetário, mas não há disponibilidade de transporte;
4. Lourdes avalia que “os encontros culturais estão sendo positivos e que esse calendário cultural deverá continuar”. Uma professora fala que “essas atividades funcionaram como resgate dos anos anteriores que não ocorreram essas atividades”.
5. Lourdes fala da serenata/cantata de Natal que ocorre no Senado. Foi colocado na lista o CEDEP com a solicitação de transporte (a Secretaria de Educação que está organizando). Outra professora sugere a visitação em museus. Lourdes diz que está à espera da confirmação para que ocorra a última atividade cultural do ano.
6. Lourdes diz que “os ex-alunos da alfabetização que estão no ensino regular da EJA, pedem para irem, também, às atividades culturais do CEDEP”.

Pauta da reunião

1. Nova data para o fórum que tratará da questão do fechamento de turmas na escola classe 01 do Itapoã, 27/11 as 19h;
2. Confraternização dos alunos ocorrerá dia 18/12 (quinta-feira) no CEDEP
3. Encerramento do semestre letivo do CEDEP/Paranoá/Itapoã e confraternização das professoras, coordenadoras, GENPEX/UnB dia 19/12 (sexta feira);
4. Reunião da próxima sexta tratará do encerramento do semestre;
5. Uma das professoras informa que houve uma “baixa” dos alunos nos últimos dias em função da greve de ônibus;
6. Lourdes diz que o ano de 2015 terá uma defasagem na quantidade de alunos, em função da falta de construção de novas escolas. Escolas não foram construídas nem no Paranoá, nem Itapoã por falta de espaços adequados. Mas, no parque/Paranoá tem espaço adequado;
7. Lourdes lembra que é preciso que as professoras entreguem par Joanita os relatórios e fichas do encaminhamento para a EJA regular, segundo as datas

estabelecidas. Lembra também que as professoras só receberão as bolsas depois que entregarem todas as documentações;

8. “Cinco pessoas estão com bolsas do Projeto que vem da UnB. Mas, a participação das alfabetizadoras ... não estão tão presentes. É preciso montar as turmas para o curso de Serviço Social, para o professor Percir (coordenador do curso de Serviço Social) e junto com esse projeto, virá também as bolsas. Também, iniciarão as turmas de Inglês e as de música que funcionarão no CEDEP, com professores da UnB;

9. Lourdes informa que é necessário fazer a divulgação e busca ativa para esses projetos, assim como ocorre com o Projeto de Alfabetização. “É um trabalho de extensão e a gente quer que vá também para o CAES”.

OBS 1: É Levantada a questão dos certificados, se a UnB vai assumir a certificação. Se não, o CEDEP pode certificar, uma vez que é uma instituição de ensino.

Encaminhamentos:

1. Para a confraternização do dia 18/12, irão em média 200 alfabetizando;
2. Na entrega de certificados apresentar uma serenata por escola;
3. Lanche coletivo (beiju, bolo, chá, caldo verde, feijão e frango); bebidas: refrigerante, água, sucos.

OBS 2: Ao final de cada fórum do CEDEP/Paranoá/Itapoã nas sextas feiras, encerramos com o abraço coletivo, em que cada participante, individualmente, diz uma palavra ou frase que tem sentido e significação na sua vida, a partir da experiência vivenciada no coletivo.

RELATÓRIOS DOS FÓRUMS CEDEP/UnB/GENPEX PARANOÁ/ITAPOÃ, 20/11/2014

Informes:

1. Existem 7 turmas de DF Alfabetizado e 3 de EJA na escola classe 01;
2. Se houver fechamento de turmas da escola classe 17, os alunos irão para a escola classe 26;

Encaminhamentos para o fórum do dia 27/11

1. Fazer uma dinâmica com os alunos do CEDEP para o dia 27/11, como atividade de recepção e também para que se sintam mais a “vontade”;
2. Passar o vídeo da reunião que ocorreu no Itapoã sobre as turmas que possivelmente podem fechar em 2015;
3. Pensar em como conversar com a direção da escola classe 01 (é a mais afetada, tem turmas de EJA e DF alfabetizado) do Itapoã e CEF 03 DO Paranoá, para que os alunos da EJA estejam presentes no fórum do dia 27/11 (quinta feira). Lourdes diz que é importante ter uma conversa que seja convidativa, para as discussões, encaminhamentos e avaliações do trabalho político pedagógico durante o ano de 2014;
4. Verificar se é viável ou necessária a presença dos alunos da EJA;

OBS 1: Segundo Lourdes, “Cerrame é diretora da escola classe 01 do Itapoã e tem o discurso de permanecer na direção da escola no ano de 2015. Além disso, colocou na cadeira da direção: não sente na minha cadeira”. As professoras e diretoras discutem o poder que a diretora exerce, querendo dominar o que é público.

5. A confraternização dos alunos foi confirmada para o dia 18/12 no CEDEP, as 19h. cada turma ficou responsável para trazer um “prato” de vários sabores para o lanche coletivo. Também, foi encaminhado que cada turma faria a organização de uma cantata para o final de ano. Também, foi sugerido um cantor de forró;
6. A confraternização dos professores, coordenadores, pesquisadores do GENPEX/FE/UnB, foi confirmada para o dia 19/12 às 19h e sugerido que fosse no “Restaurante Rural no Entre lagos”. Lourdes diz que, por pessoa custa em média 35,00 reais, mas, achou caro. Assim, foi sugerido que a confraternização fosse ocorresse no CEDEP, com “pratos” variados, levados pelos participantes, ou também contratar uma pessoa para fazer o jantar.

OBS 2: Foi sugerido o a contratação de alguma alfabetizanda ou alfabetizadora que pudesse fazer o jantar. Também foi sugerido taxa para comprar os ingredientes do jantar que possivelmente seria estrogonofe e acompanhamentos (arroz, salada, farofa, batata palha); sobremesa (pudim, ou bolo com sorvete); bebidas (refrigerantes, sucos, vinho). Também, foi feita a estimativa da taxa, para em média 65 pessoas, que ficou no valor de 15,00 reais para cada uma. Assim, cada coordenadora ficou

responsável pela sua escola para arrecadação da taxa. Uma professora ficou responsável por fazer o orçamento, e, foi sugerido que Dona Alice, uma senhora da comunidade, que ajuda nos eventos do CEDEP, possivelmente fará o jantar. Francinete, uma das coordenadoras, ficou responsável por comprar os produtos.

RELATÓRIOS DOS FÓRUMS CEDEP/UnB/GENPEX PARANOÁ/ITAPOÃ, 05/12/2014

Informes:

1. Elaboração de um documento sobre o fórum do dia 27/12/2014. Proposição de um “documento enxuto”, considerando os argumentos para que não sejam fechadas as turmas e as escolas do DF Alfabetizado. Importante considerar:

- Reconhecer que o Projeto DF Alfabetizado foi bom;
- O curso de formação da EAPE;
- Parceria com a UnB e os cursos de formação continuada;
- A questão da organização do lanche para os alfabetizados do Projeto;
- Lourdes diz: “queremos que seja corrigido o que não deu certo para poder continuar”;
- Completar com a fala dos alunos e também das alfabetizadoras sobre o que foi aprendido e produzido com a experiência da alfabetização durante o ano de 2014;

2. Lourdes informa sobre a conquista do lote para a construção do espaço da Universidade no Paranoá. Tem o pessoal da música, da linguística. Terá cursos na área pedagógica, tecnológica, sociais. Se chamará CAES. Serão definidos os cursos; tem os grupos de trabalho definidos: da parte pedagógica, da construção da obra, grupo financeiro, etc.

3. Lourdes informa que ocorrerá o “ciclo de diálogo: aprendizagem e inovação social”. Haverá oficinas a partir das 14:30h até as 16h no CEDEP;

3. as crianças irão fazer uma pequena apresentação no sábado, tocando instrumentos; também terá projeção de filme e depois o lanche;

4. ao final da programação os participantes irão conhecer o terreno do CAES, plantar o ipê branco e o roxo;

OBS 1: Lourdes lembra sobre o encontro de ontem, na cantata do Senado, e que é necessário sermos pontuais, pois o transporte está sendo britânico, no horário, alertando para chegarem cedo ao CEDEP para o próximo encontro de ida para a cantata de Natal do Senado no dia 11/12.

OBS 2: É importante e necessário que o pessoal do Itapoã chegue cedo, pois é importante ir, na medida em que é uma aula. Lourdes também diz que gostaria que as alfabetizadoras fizessem um esforço para estar lá, assim, também ajudarão para que os alunos sintam-se comprometidos. Perguntar a cada aluno se gostaria de participar, pois é importante que compreendam o exercício de sua cidadania. “Isso faz abrir a mente, é alfabetização”;

OBS 3: Lourdes lembra que o CEDEP foi escolhido para ir à cantata. É importante “experimentar sabores, ritmos diferentes. Isso faz bem à mente. Diferentes sabores, faz com que a gente saiba ter opiniões”.