



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE TOCANTINÓPOLIS  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COM  
HABILITAÇÃO EM ARTES E MÚSICA**

**REGINA VIEIRA DE SOUZA**

**ESTADO DA ARTE SOBRE ENSINO DESENVOLVIMENTAL  
COM JOVENS E ADULTOS NO CATÁLOGO DE TESES E  
DISSERTAÇÕES DA CAPES**

Tocantinópolis/TO  
2021

**REGINA VIEIRA DE SOUZA**

**ESTADO DA ARTE SOBRE ENSINO DESENVOLVIMENTAL  
COM JOVENS E ADULTOS NO CATÁLOGO DE TESES E  
DISSERTAÇÕES DA CAPES**

Monografia apresentada à UFT - Universidade Federal do Tocantins, *Campus* Universitário de Tocantinópolis, para obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música, sob a orientação do Prof. Dr. Gustavo Cunha de Araújo.

Tocantinópolis/TO  
2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

S729e Souza, Regina Vieira de.

Estado da arte sobre Ensino Desenvolvidor com jovens e adultos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. / Regina Vieira de Souza. – Tocantinópolis, TO, 2021.

65 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Tocantinópolis - Curso de Educação do Campo, 2021.

Orientador: Gustavo Cunha de Araujo

1. Ensino Desenvolvidor. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Teoria Histórico-Cultural. 4. Educação do Campo. I. Título

**CDD 370.91734**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

REGINA VIEIRA DE SOUZA

**ESTADO DA ARTE SOBRE ENSINO DESENVOLVIMENTAL COM JOVENS E  
ADULTOS NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES**

Monografia foi avaliada e apresentada à UFT - Universidade Federal do Tocantins - Campus Universitário de Tocantinópolis, Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música, para obtenção do título de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música, e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Data de Aprovação: 15/05/2021

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Gustavo Cunha de Araújo, Orientador, Universidade Federal do Tocantins,  
Campus de Tocantinópolis

Profa. Dra. Cássia Ferreira Miranda, Examinadora, Universidade Federal do Tocantins,  
Campus de Tocantinópolis

Profa. Msc. Juliane Gomes de Sousa, Examinadora, Universidade Federal do Tocantins,  
Campus de Tocantinópolis

Dedico esta monografia ao meu professor e orientador Dr. Gustavo Cunha de Araújo por ter me dado todo apoio necessário para que eu chegasse aqui.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado força e saúde para superar as dificuldades.

À minha mãe, por sempre me incentivar e apoiar em meus momentos de lutas e fraquezas.

Aos meus irmãos que sempre acompanharam minha caminhada a chegar até aqui.

Aos meus professores que depositaram confiança para que eu nunca desistisse.

Ao meu orientador, pelo suporte que lhe coube, pelas correções e incentivos.

Aos meus amigos pela compreensão das ausências e afastamentos temporários.

Ao meu namorado pela paciência e compreensão que me facultou.

A banca examinadora pelas contribuições que foram feitas ao trabalho.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que fizeram parte dessa etapa decisiva em minha vida.

## RESUMO

Esta pesquisa resulta de uma investigação desenvolvida no Programa de Iniciação Científica (PIBIC), enquanto bolsista da Universidade Federal do Tocantins (UFT), durante os anos de 2019 a 2021, sobre o tema Ensino desenvolvimental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Baseado nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural, tem como objetivo principal identificar teses e dissertações que abordem em seus estudos o Ensino desenvolvimental com jovens e adultos no Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esta pesquisa é de abordagem quali-quantitativa, de caráter descritivo e bibliográfico. A forma de análise dos dados seguiu a técnica da pesquisa interpretativa. Conseguimos identificar 59 pesquisas (teses e dissertações) sobre Ensino desenvolvimental (apenas com a palavra-chave “Ensino desenvolvimental”). Desse total, apenas 2 pesquisas (1 tese e 1 dissertação) abordam a EJA no Ensino desenvolvimental. Essas duas pesquisas discutem, respectivamente, a Educação Profissional, além de questões sócio históricas. Na tese encontrada, defende-se um ensino-aprendizagem de jovens e adultos a partir do Ensino desenvolvimental, visando uma formação mais plena desses educandos. Já na dissertação analisada, é reafirmada a importância da bagagem histórica e cultural do jovem e adulto para sala de aula e do planejamento didático pedagógico. Com a pesquisa realizada, entendemos que é importante compreender a produção bibliográfica acerca da EJA no Ensino desenvolvimental na literatura científica, para que seja possível entender de que forma esse ensino pode contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem mais pleno para o educando jovem e adulto, perspectiva essa defendida pela teoria Histórico-Cultural, principal aporte teórico desta investigação.

**Palavras-chave:** Ensino Desenvolvimental. Educação de Jovens e Adultos. Teoria Histórico-Cultural. CAPES. Educação do Campo.

## ABSTRACT

This research results from an investigation developed in the Scientific Initiation Program (PIBIC), as a scholarship student at the Federal University of Tocantins (UFT), during the years 2019 to 2021, on the theme of developmental teaching and Youth and Adult Education (EJA), in the perspective of lifelong learning. Based on the assumptions of the Cultural-Historical theory, its main objective is to identify theses and dissertations that address in their studies the developmental teaching with young people and adults in the Catalog of Dissertations and Theses of the Coordination for the Improvement of Higher Level Personnel (CAPES). This is a quali-quantitative, descriptive, and bibliographic research. The data analysis followed the interpretative research technique. We were able to identify 59 research studies (theses and dissertations) on developmental teaching (with only the keyword "developmental teaching"). Of this total, only 2 researches (1 thesis and 1 dissertation) address EJA in developmental education. These two researches discuss, respectively, Professional Education, as well as socio-historical issues. The thesis defends a teaching-learning approach for young people and adults based on developmental teaching, aiming at a more complete formation of these students. In the dissertation analyzed, the importance of the historical and cultural background of young people and adults is reaffirmed for the classroom and didactic pedagogical planning. With the research carried out, we understand that it is important to understand the bibliographic production about EJA in developmental teaching in the scientific literature, so that it is possible to understand how this teaching can contribute to the development of a fuller teaching and learning process for the young adult learner, a perspective defended by the Cultural-Historical theory, the main theoretical support of this research.

**Keywords:** Developmental Teaching. Youth and Adult Education. Cultural-Historical Theory. CAPES. Rural Education.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e Dissertações sobre Ensino desenvolvimental .....	38
Quadro 2 – Tese que fala sobre EJA no Ensino desenvolvimental .....	45
Quadro 3 – Dissertação que fala sobre EJA no Ensino desenvolvimental.....	46
Quadro 4 – Teses que não falam sobre EJA no Ensino desenvolvimental.....	48
Quadro 5 – Dissertações que não falam sobre EJA no Ensino desenvolvimental. ....	50

## **LISTA DE SIGLAS**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNE – Plano Nacional de Educação

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

UFT – Universidade Federal do Tocantins

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>DESDOBRAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>15</b>
<b>2.1</b>	<b>Fundamentos da Pesquisa Qualitativa.....</b>	<b>15</b>
<b>2.2</b>	<b>Fundamentos da Pesquisa Quantitativa .....</b>	<b>16</b>
<b>2.3</b>	<b>Fundamentos da Pesquisa Descritiva.....</b>	<b>16</b>
<b>2.4</b>	<b>Fundamentos da Pesquisa Bibliográfica.....</b>	<b>16</b>
<b>2.5</b>	<b>Fundamentos da Pesquisa de Levantamento .....</b>	<b>17</b>
<b>2.6</b>	<b>Fundamentos da Pesquisa Teórica .....</b>	<b>17</b>
<b>2.7</b>	<b>Fundamentos da Pesquisa Interpretativa.....</b>	<b>18</b>
<b>2.8</b>	<b>Instrumentos de Coletas de Dados e Análises .....</b>	<b>18</b>
<b>3</b>	<b>PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM DIÁLOGO POSSÍVEL .....</b>	<b>20</b>
<b>3.1</b>	<b>O Ensino Desenvolvimental e a Didática .....</b>	<b>26</b>
<b>3.2</b>	<b>A Educação de Jovens e Adultos na Pesquisa Educacional .....</b>	<b>34</b>
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS.....</b>	<b>39</b>
<b>4.1</b>	<b>Análise das Dissertações e Teses Encontradas na CAPES.....</b>	<b>46</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>61</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>63</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a teoria Histórico-Cultural, muito devido às contribuições de Vigotski e seus colaboradores (Leontiev, Luria, Davídov entre outros) a respeito das funções psicológicas superiores (memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos, emoção), mostraram que essas funções se desenvolvem a partir da interação do indivíduo com o seu meio social e cultural (experiências adquiridas por esse sujeito durante a sua vida) (SOUSA; ANDRADA, 2013). No entanto, para que essa tese fosse confirmada, esses estudiosos se basearam na perspectiva do materialismo histórico e dialético, para que pudessem avançar nesses estudos e, conseqüentemente, para compreender o desenvolvimento histórico e social da humanidade.

Esta pesquisa resulta de uma investigação desenvolvida no Programa de Iniciação Científica (PIBIC), enquanto bolsista da Universidade Federal do Tocantins (UFT), durante os anos de 2019 a 2021, sobre o tema Ensino desenvolvimental na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Baseado nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural, este estudo problematiza a produção bibliográfica em dissertações e teses que abordam essa temática, na literatura científica brasileira.

Dentre outros motivos, o que mais motivou a desenvolver esta pesquisa é que a produção científica sobre a EJA no Ensino desenvolvimental é carente na pesquisa educacional, isso, a partir da revisão de literatura feita. Assim, espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para que outros estudos sejam elaborados a respeito dessa temática, auxiliando na produção de conhecimento para a área educacional, assim como na proposta de novas metodologias de trabalho que possam contribuir, efetivamente, para o avanço no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes jovens e os adultos.

Além disso, é importante destacar também que, não somente a carência de produção científica sobre a EJA no Ensino desenvolvimental como dito, me motivou também e, conseqüentemente, me identifiquei com esse universo pesquisado, ao observar que os cursos de licenciaturas atualmente (e isso é uma conquista muito e grande e válida) estagiam na Educação de Jovens e Adultos. E, os alunos da Educação do Campo, além de estagiar nessa área, se identificam muito com as características de alunos da EJA. Ao tratar dessa identificação, são características consideráveis de semelhanças que envolvem toda a teoria apontada nesse estudo, sendo a teoria Histórico-Cultural voltada ao Ensino desenvolvimental.

É de fato que especificando algumas dessas características de EJA, notamos a semelhança com a Educação do Campo. Ao observarmos os alunos da EJA, vemos que são

diferentes da Educação Básica, pois são alunos que já têm uma historicidade, carregam uma bagagem cultural já formada pelas suas vivências, ou seja, já têm sua história de vida. E, devido isso, a importância da necessidade de acolhimento desses alunos, do cuidado especial para dentro de sala de aula. Não que na Educação Básica não deve haver cuidados e acolhimentos com os alunos. Mas, no caso de EJA, são perspectivas diferentes, porque também ali se encontram alunos que carregam consigo também a questão da exclusão, da desistência por inúmeros fatores, idades diferentes consideráveis, enfim.

E a relação da EJA com a Educação do Campo, segundo o que foi dito na CONFITEA é exatamente todas as características citadas aqui quanto à EJA. Pois esses alunos da Educação do Campo são inseridos também na aprendizagem ao longo da vida. Portanto, é justificável a tamanha importância para a permanência destes em sua formação, proporcionando, para isso, uma Aprendizagem desenvolvimental relacionada à teoria Histórico-Cultural. Sendo que, características de ensino aprendizagem como essa trazida para sala de sala, possa incluir os alunos de EJA e Educação do Campo, os imergindo na aprendizagem a partir da sua bagagem cultural e história de vida.

O desenvolvimento desta pesquisa se justifica pelo relevante aprendizado que oferece não só aos pesquisadores envolvidos, mas também a todos(as) os(as) colaboradores(as) e sujeitos envolvidos e a comunidade acadêmica em geral, além de possibilitar a aprofundar os estudos sobre didática, ensino e aprendizagem na Educação do Campo, uma vez que este estudo se insere no curso de Educação do Campo com habilitação em Artes e Música, do campus de Tocantinópolis, da Universidade Federal do Tocantins. Nesse sentido, entende-se que os estudantes desse curso se inserem na aprendizagem ao longo da vida, termo esse mencionado pela Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), o que proporciona ampliar o conceito de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na pesquisa acadêmica.

Como questão central da pesquisa, busca-se responder o seguinte problema: quais as teses e dissertações que abordam em seus estudos o Ensino desenvolvimental com jovens e adultos no Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)? Consequentemente, como objetivo principal, procura-se identificar teses e dissertações que abordem em seus estudos o Ensino desenvolvimental com jovens e adultos nessa base de dados da CAPES. Para ajudar a alcançar esse objetivo, elenca-se os específicos: a) analisar a produção científica referente ao Ensino desenvolvimental com jovens e adultos; b) verificar as categorias de análise mais recorrentes nas dissertações e teses levantadas na pesquisa que abordem esse tema, c) identificar o tipo de relação entre a

Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o Ensino desenvolvimental nas produções pesquisadas que tratem desse tema.

Tem-se a hipótese de que há uma carência significativa de estudos da EJA a partir da perspectiva do Ensino desenvolvimental, em teses e dissertações, tanto na modalidade da EJA para a educação básica, quanto voltada para a aprendizagem ao longo da vida, defendida pela CONFINTEA, na qual é possível pensar e problematizar essa aprendizagem com jovens e adultos.

Esta pesquisa é um estudo mais detalhado fruto da Pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC), sendo realizada enquanto bolsista do PIBIC da UFT em Tocantinópolis. Como este estudo me chamou a atenção pelo fato de tratar de jovens e adultos, resolvi levá-lo para a monografia. Além disso, importa destacar aqui que não houve mudanças em relação ao contexto pandêmico da COVID-19 na realização desta investigação, pois a pesquisa é totalmente teórica e bibliográfica.

Nesse sentido, esta pesquisa espera contribuir para outros estudos acerca do tema Educação de Jovens e Adultos no Ensino desenvolvimental, ainda incipientes na pesquisa educacional, além de ampliar estudos sobre essa temática, importante para a produção de conhecimento na área.

A partir dessas primeiras considerações, a monografia está dividida da seguinte forma: na primeira seção, apresentam-se os desdobramentos metodológicos da pesquisa, para esclarecer ao leitor como o estudo foi pensado, sistematizado e produzido, a partir de uma pesquisa bibliográfica e de levantamento realizado. Em seguida, são socializadas algumas revisões teóricas acerca das duas matrizes epistemológicas que fundamentam esta pesquisa, a saber: teoria Histórico-Cultural e Educação de Jovens e Adultos. Na sequência, a partir do levantamento bibliográfico realizado na CAPES são elencadas as teses e dissertações em ordem cronológicas e divididas ao se tratarem de EJA ou não. Em seguida, os dados gerados na pesquisa são discutidos e analisados. Por fim, apresentam-se algumas principais conclusões desta investigação e indicativos para estudos futuros.

## **2 DESDOBRAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Gil (2007) afirma que a pesquisa é o procedimento racional e sistemático que tem por objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. Com isso, é importante ressaltar que, para pesquisar algo, é preciso determinar processos, percursos e começar com um problema, porque a pesquisa surgirá a partir da busca de respostas dessa indagação. Diante disso, para o autor, a pesquisa se dá por duas razões: a razão intelectual que é definida como o desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer, e a razão prática, que é o desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficaz.

Esta pesquisa é de abordagem quali-quantitativa, de caráter descritivo e bibliográfico (BOGDAN; BIKLEN, 2010). A forma de análise dos dados seguiu a técnica da pesquisa interpretativa (ERICKSON, 1985). Para esse autor, a análise interpretativa deve acompanhar a descrição específica e geral da narrativa, e deve ser feita a partir dos documentos analisados entre outros procedimentos metodológicos utilizados, em diálogo com as bases teóricas que fundamentam a pesquisa e pontos de vista do pesquisador, o que vai ao encontro com as pretensões desta pesquisa.

### **2.1 Fundamentos da pesquisa qualitativa**

A respeito da pesquisa qualitativa, Minayo (2001) aponta que a pesquisa qualitativa é caracterizada pela compreensão e/ou busca da compreensão de algo acompanhado da dúvida apesar de teorias para a comprovação de um determinado objeto de estudo. O pesquisador é sujeito e objeto de suas pesquisas, pois imprime os seus conceitos adquiridos sobre o objeto de estudo, enfatizando assim, a não preocupação só com pontos positivos da conclusão de sua pesquisa, mas o aprofundamento de tal conhecimento para buscas crescentes e inquietáveis dos motivos que levaram a realização do estudo.

Segundo Oliveira (2002), a abordagem qualitativa difere da abordagem quantitativa especialmente pelo fato de não utilizar dados estatísticos como centro do processo de análise de um problema. Enfatizando essa linha teórica sobre essa divergência na análise das abordagens, o próprio autor diz que a abordagem qualitativa contribui para o processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e permite, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

É importante ressaltar que na abordagem qualitativa, as pesquisas e a análise dos dados são minuciosamente e cautelosamente complexas para a interpretação destes, devido à individualidade de compreensão estabelecida no assunto da pesquisa, proporcionando ao pesquisador a realização de leituras sobre o assunto.

## **2.2 Fundamentos da pesquisa quantitativa**

No que se refere à pesquisa quantitativa, para Fonseca (2002), essa abordagem recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. Sendo assim, tem-se a pesquisa quantitativa caracterizada pelo processo e resultados quantificados e objetividade direta.

No que tange a essa abordagem, para Oliveira (2002), significa quantificar opiniões, dados, nas formas de coleta de informações, assim como também com o emprego de recursos e técnicas estatísticas. O autor ainda afirma que a abordagem quantitativa é empregada geralmente no desenvolvimento das pesquisas de âmbito social, econômico, de comunicação, mercadológicas, de opinião e de administração, mas também pode ser utilizada na educação, concomitante a qualitativa.

## **2.3 Fundamentos da pesquisa descritiva**

A pesquisa descritiva, segundo Triviños (1987), descreve os fenômenos e os fatos da realidade, apontando uma série de informações e dados que o pesquisador precisa para o desenvolvimento do seu objetivo de pesquisa, a fim de analisar e descrever tais fenômenos. Para o autor, esse tipo de pesquisa é utilizado, por exemplo, em estudos de caso e análise documental, entre outros.

## **2.4 Fundamentos da pesquisa bibliográfica**

Como parte desta metodologia, a pesquisa bibliográfica é feita com o levantamento de referências teóricas já analisadas. É importante ressaltar que todo trabalho científico se inicia com levantamentos bibliográficos, onde encontramos, por exemplo, artigos científicos, livros, enfim, trabalhos produzidos e publicados sobre o assunto a ser estudado.

Além disso, um importante alerta que Fonseca (2002, p. 32) faz é que:



Ainda existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Em geral, a pesquisa bibliográfica não é apenas para o pesquisador verificar algo da pesquisa em que é feita, mas também para ter contato com mais opções a fim de estabelecer uma relação mais ampla e explorável de seus estudos, ampliando as revisões teóricas da área e, conseqüentemente, contribuindo para o debate dessa mesma área.

Trujillo (1974) afirma que a bibliografia tem por objetivo permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas. Desse modo, a pesquisa bibliográfica contribui para a construção de um determinado trabalho científico, desde livros, revistas, enfim até comunicações orais, como gravações de entrevistas, por exemplo.

## **2.5 Fundamentos da pesquisa de levantamento**

A pesquisa de levantamento, para Fonseca (2002), é utilizada em estudos exploratórios e descritivos, podendo designar o levantamento de uma amostra ou o levantamento de uma população. Nesse caso, são utilizados na coleta de dados, questionários ou entrevistas, mas também levantamento de informações por outros meios, como, no caso deste estudo, de bases indexadoras de publicações científicas, estabelecendo assim, contato direto com a realidade obtendo a estatística para a análise do objeto de estudo e do sujeito investigado, se for o caso.

## **2.6 Fundamentos da pesquisa teórica**

Nesse processo, é importante mencionar também a pesquisa teórica que, segundo Oliveira (2002), tem por objetivo ampliar generalizações, definir leis mais amplas, estruturar sistemas e modelos teóricos, relacionar e produzir hipóteses numa visão mais unitária do universo. Por fim, na visão do autor, exige síntese e reflexão.

Basicamente a pesquisa teórica é utilizada para a compreensão mais ampla de um estudo, a fim de que o próprio pesquisador, com base teórica, proporcione a si mesmo questionamentos, a partir do estudo teórico realizado.

## **2.7 Fundamentos da pesquisa interpretativa**

Concluindo essa seção, como parte dos procedimentos metodológicos desta pesquisa, tem-se também a pesquisa interpretativa, utilizada na forma de análises dos dados gerados nesta investigação. A esse respeito, para Erickson (1985), a pesquisa interpretativa está preocupada com os significados das ações da vida social que ocorrem na realidade investigada. A pesquisa interpretativa no ensino envolve uma longa participação do pesquisador/observador no campo de pesquisa. Suas reflexões produzidas a partir de uma perspectiva interpretativa formam outras teorias, culturalmente aprendidas. Assim, ele aprenderá mais sobre o mundo e sobre si mesmo.

Desse modo, a pesquisa interpretativa é entendida de forma que a formação de conceitos dados pelo pesquisador em um determinado estudo, constituído a partir da bagagem cultural deste, em diálogo com o embasamento teórico de sua pesquisa.

Ou seja, são aplicados fundamentos próprios já construídos socialmente no sujeito pesquisador, enquanto estuda-se e reflete algo no processo da coleta de dados da pesquisa. Porém, é importante destacar a cautela que o próprio pesquisador deve ter no processo de pesquisa interpretativa, em que o mesmo seja ético e rigoroso quanto suas análises de pesquisas a ser realizada (ERICKSON, 1985).

## **2.8 Instrumentos de coletas de dados e análises**

Os dados foram gerados a partir da pesquisa em teses e dissertações referentes ao ensino desenvolvimental com jovens e adultos, das quais foram identificadas por meio de palavras-chave (descritores), no Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Após esse levantamento, foram categorizadas, organizadas e analisadas, segundo a perspectiva da pesquisa interpretativa. O descritor (palavra-chave) utilizado na pesquisa foi: ensino desenvolvimental, por entender que este termo, inserido na matriz teórica desta pesquisa (teoria Histórico-Cultural) seria suficiente para abarcar as produções encontradas no levantamento, nesta monografia.

O levantamento foi feito da seguinte forma: no Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pesquisou-se no termo “busca”, e utilizou-se a palavra-chave “Ensino desenvolvimental”. Posteriormente, filtrou-se (refinando os resultados) a pesquisa por área (ciências humanas, educação, etc.), com o objetivo de ter uma quantidade mais completa de produções de programas de pós-

graduação *stricto sensu*, que por ventura possam ter sido indexadas nessa base. Após essa busca, apareceram as 59 pesquisas, entre teses e dissertações, socializadas no capítulo 4 desta monografia.

A utilização de apenas uma palavra-chave se justifica pelo fato da grande quantidade de dados gerados com apenas um descritor (palavra-chave), e considerando que esta pesquisa se trata de uma monografia de conclusão de curso de graduação, utilizar mais de uma palavra-chave poderia estender ainda mais este estudo e, conseqüentemente, elevar significativamente a quantidade de dados gerados, saindo dos objetivos e, conseqüentemente, prejudicar a delimitação do objeto pesquisado. Nesse sentido, entende-se que esta pesquisa pode ser ampliada em outros momentos, como, por exemplo, em uma futura pós-graduação, na qual poderia ser utilizada outras palavras-chave para ampliar o levantamento realizado.

### **3 PRESSUSPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM DIÁLOGO POSSÍVEL**

A teoria Histórico-Cultural surgiu no início do século XX na antiga União Soviética. Tendo como pressupostos teóricos os estudos do materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, teve em Vigotski um de seus principais teóricos, juntamente com Luria, Leontiev e Davidov. Em suma, essa teoria tinha o objetivo de entender como o indivíduo formava e desenvolvia as suas funções psicológicas superiores, além de explicar que o processo de ensino e aprendizagem era construído a partir de relações sociais, culturais e históricas que o indivíduo estabelecia com outras pessoas. Ou seja: as formações mentais (funções psicológicas superiores) se desenvolviam a partir da interação desse indivíduo com outras pessoas.

Conforme Filho, Ponce e Almeida (2009), o processo de ensino e aprendizagem nessa teoria passou a ser constituído, ao longo da história, por momentos naturais e sociais, atrelados à vivência e ao olhar do indivíduo para o mundo a sua volta. Entretanto, “as necessidades humanas são compreendidas pra além da mera satisfação orgânica e reconhecidas no seu ‘encontro’ com os objetos materiais e simbólicos, ou seja, com os objetos culturais construídos pelo homem ao longo da história” (FILHO; PONCE; ALMEIDA, 2009, p. 39). Dito com outras palavras, o desenvolvimento do indivíduo não acontece de forma aleatória, mas é produzido a partir das suas vivências e nas relações sociais que ele estabelece com as pessoas a sua volta.

De forma semelhante, Libâneo (2016) afirma que essa interação com outras pessoas,

[...] está na tradição do pensamento de Vigotski acerca da estreita relação entre a educação e o desenvolvimento humano em que a educação e o ensino atuam no desenvolvimento dos processos psíquicos dos indivíduos, estimulando e fazendo avançar o desenvolvimento, provocando mudanças nas esferas intelectual, emocional e individual, por meio da generalização e formação de conceitos. (LIBÂNEO, 2016, p. 356-357).

Ou seja, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores diz respeito à atividade de estudo, que tem como centro da aprendizagem o professor e o aluno, e não apenas um (o que caracteriza o ensino tradicional) (DAVIDOV, 1988). Dizendo de outra maneira, a atividade de estudo se refere à formação de conceitos que ocorre no processo de aprendizagem do indivíduo. Diz respeito aos conceitos espontâneos (presentes antes da criança ir à escola) e aos conceitos científicos (já existentes e que fazem parte aos conceitos espontâneos durante a escolarização) (DAVIDOV, 1988). Porém, segundo o autor, a

formação de conceitos se efetivará apenas quando os estudantes executarem diferentes tarefas e ações organizadas e planejadas pelo professor (Ensino desenvolvimental), para que possam madurecer as suas formações mentais e, conseqüentemente, avançar na aprendizagem.

Nesse sentido, formar conceitos científicos (teóricos), segundo essa teoria, é fazer com que o aluno pense, raciocine e avance na sua formação. Ou seja, não basta apenas considerar os conceitos empíricos (aqueles aprendidos na escola, prontos), mas é preciso ir além.

Porém, segundo Davidov (1988), para formar conceitos é necessário que o aluno faça o processo denominado de “ascensão do abstrato ao concreto”, isto é, que ele vá do conceito empírico para o teórico. Esse movimento de pensamento ocorre a partir da atividade de estudo realizada pelo estudante, durante as tarefas e ações propostas pelo professor. Para Ferreira (2016), esse movimento é dialético porque diz respeito à transformação da realidade pelo educando.

Vigotski expõe seus dados, que mostram os percursos inversos que seguem a formação dos conceitos cotidianos (espontâneos) e dos científicos, de modo tanto paradoxal em comparação ao ponto de vista tradicional, quanto profundamente regular na substância. Os conceitos espontâneos surgem quando a criança se depara com coisas reais entre as quais, depois de uma prolongada comparação, encontra alguns traços comuns pela palavra e reporta a uma determinada classe de objetos (forma o ‘conceito’ ou, mais exatamente, ‘a representação geral’). É este o percurso do concreto ao abstrato. Possuindo esse conceito a criança toma consciência do objeto nele representando, mas não do conceito mesmo, do próprio ato do pensamento pelo qual se representa o objeto dado. De modo contraposto, o desenvolvimento do conceito científico começa com o trabalho sobre o conceito mesmo enquanto tal, da sua designação verbal, daquelas operações que não pressupõem um uso espontâneo destes conceitos. A formação deste tipo de conceito tem início não pelo imediato encontro com as coisas, mas já da relação mediada com o objeto (pela definição que expressa uma notória abstração). Desde os primeiros passos na instrução a criança verifica relações lógicas entre objetos e só sob esta base procede, depois, no caminho para o objeto, relacionando com a experiência. Adquire consciência, inicialmente, melhor do conceito para a coisa, do abstrato para o concreto. Tal percurso somente torna possível dentro de um ensino das noções científicas (DAVIDOV, 1997, p. 5-6).

De forma semelhante, Barbosa, Miller e Melo (2016) ressaltam que esse movimento de pensamento é a principal base epistemológica da teoria Histórico-Cultural enfatizada por Vigotski. Portanto, para Davidov (1988), o aluno só chega ao conceito científico (pensamento teórico) quando realiza ações mentais que lhe permite reproduzir mentalmente a imagem e o conteúdo de determinado objeto (que, anteriormente, não conseguiu fazer sozinho, mas passou a fazer devido à ajuda/mediação do professor). Assim, o aluno passa a ter autonomia para conceituar esse objeto, a compreendê-lo e, portanto, a explicá-lo.

Segundo Elhammoumi (2016), Vigotski afirmava que a realidade de cada ser humano está em constante mudança, sendo contraditórios os princípios teóricos e empíricos para o

desenvolvimento psíquico do indivíduo. Ao ler o texto, percebe-se que Vigotski também defende que o indivíduo é internamente social, ou seja, a atividade humana e funções psíquicas em desenvolvimento são resultados de processos sociais de si para si mesmo, relacionados às vivências na sociedade. Assim, o indivíduo se torna não um indivíduo particular em desenvolvimento, mas um ser social em contínuo desenvolvimento e consciente.

Para Elhammoumi (2016), o indivíduo classe é, para Marx, um produto da burguesia, em que este só é gerado e desenvolvido pela competição e luta dos indivíduos entre si, enfim, gerado pelo sistema capitalista. O indivíduo social se caracteriza especialmente por sua função mental superior baseada no contexto cultural, histórico e social, ou seja, é portador das relações sociais em sua individualidade. E essas características do indivíduo social, na visão desse autor, só concretiza a ideia de que não é a dialética que explica a história humana no campo social, mas é a própria vida concreta do indivíduo social que explica a história humana na sociedade no processo de desenvolvimento social.

Já a psicologia, faz com que se entenda que, o que reflete nessa vida concreta do indivíduo social são as próprias atividades humanas histórico-culturais que ajudam a formar o pensamento, a consciência e a atividade psíquica da pessoa. Então, voltando à questão das contradições teóricas e empíricas formadas, observadas por meio de expressões sociais na realidade do indivíduo, tem-se como resultado em formação o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, da consciência e da personalidade também deste ser (ELHAMMOUMI, 2016).

Desse modo, para esse autor, têm-se os indivíduos sendo formados como produtos da própria sociedade. Em outras palavras, o indivíduo é formado caracteristicamente em sua natureza psíquica, influenciado pela cultura, história e política que fazem parte do seu meio. E o que está no centro do desenvolvimento humano, para Marx, é a atividade humana e o trabalho.

De acordo com Elhammoumi (2016), isso explica que o desenvolvimento das funções psíquicas do ser humano não se dá sem estes aspectos. Porque as funções psicológicas superiores, a consciência e até mesmo a personalidade do ser humano são desenvolvidas a partir das relações sociais, que são constituídas pela atividade de trabalho humano, ou seja, são relações sociais de produção. Sendo essa produção em toda sua forma, sejam modos, forças ou meios psicológicos de produção, é essa que molda, transforma e cria e, conseqüentemente, contribui para o desenvolvimento, como já dito, do ser humano (ELHAMMOUMI, 2016).

Segundo Libâneo e Freitas (2006), Vigotski afirma que o desenvolvimento psicológico é constituído pela cultura, e essa cultura é de certa forma apropriada através da comunicação entre as pessoas. A partir disso, compreende-se que a educação e o ensino se constituem como dois fatores ligados a um processo de desenvolvimento. Ou seja, o ensino e a educação são constituídos a partir de saberes carregados pela bagagem cultural dos indivíduos, nas trocas de experiências e até mesmo nas mediações entre culturas e sociedades, desenvolvendo então, uma relação de conhecimentos não mais apenas individuais (apropriação de cultura individual), mas conhecimentos coletivos.

Em relação à concepção Histórico-Cultural da atividade que foi desenvolvida por Leontiev, que ajudou a originar posteriormente a atividade de estudo, Libâneo e Freitas (2006) entendem que o homem, como consequência de suas atividades, cria e recria, age e reage a objetos ao seu redor fazendo com que transforme não apenas os objetos, mas a ele também. Mediante isso, para esses autores baseados em Leontiev, a atividade humana, ou seja, a sua interação com o meio, com as outras pessoas, influencia o desenvolvimento do psíquico do mesmo, formando/explicando, portanto, a atividade psíquica humana.

Assim sendo, Leontiev explicou com base nesse princípio de que a cultura é fundamental na formação das capacidades humanas, nas formas de agir e pensar quanto a uma ação já desenvolvida. E isso leva ao pesquisador Elkonin, por exemplo, outro seguidor de Vigotski, a estudar também o desenvolvimento da teoria da atividade, ao mostrar, semelhante ao pensamento de Leontiev, que a aprendizagem conduz ao desenvolvimento através da atividade, e que, para, além disso, tem-se a cultura como fator fundamental do desenvolvimento da formação histórica, ou seja, da formação sociocultural relacionada à atividade humana (LIBÂNEO; FREITAS, 2006).

Todos estes conceitos de Vigotski, Leontiev e Elkonin, levaram o teórico russo Davidov a formular a teoria do Ensino desenvolvimental. Esse Ensino consiste na função da escola ensinar os alunos a pensar sobre os determinados conteúdos (conhecimento teórico-científico), fazendo com que o ensino e/ou a didática trabalhe o seu desenvolvimento psicológico superior, ou seja, que a didática utilizada pelo professor, faça com que os alunos tenham habilidades de aprender por si só, a partir dos métodos e organizações de ensino derivados do Ensino desenvolvimental, que considere aspectos culturais divergentes trazidos por cada aluno, uma vez que eles mesmos compõem suas identidades sócio-políticas e culturais (LIBÂNEO; FREITAS, 2006).

Nesse raciocínio sobre a atividade de estudo, Aquino e Cunha (2016) asseveram que Vigotski, Leontiev e Galperin também contribuíram com o desenvolvimento da teoria dessa

atividade. Para esses autores, Vigotski se destaca pelo estabelecimento da origem social da psique humana e por afirmar que o período escolar é o mais fértil para a aprendizagem e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Os autores ainda lembram que Leontiev criou a teoria geral da atividade a partir de estudos sobre as necessidades, motivos, objetivos, finalidades, ações e procedimentos que compõem essa teoria. Já Galperin, outro seguidor de Vigotski, Aquino e Cunha (2016) mencionam que ele buscou examinar a formação das ações mentais, converteu a compreensão em orientação e a habilidade em execução, além de descobrir também que para que a ação mental se forme de forma adequada, a orientação do desenvolvimento da atividade precisa ser completa e correta.

Além disso, Aquino e Cunha (2016), semelhante a Libâneo e Freitas (2006), também entendem que Elkonin contribuiu para o desenvolvimento da teoria da atividade de estudo, uma vez que elaborou hipóteses sobre as teorias ditas por Vigotski, Leontiev e Galperin e muitos outros pesquisadores. Com isso, a atividade de estudo é como uma mediadora da socialização e desenvolvimento da personalidade humana, bem como da ampliação das novas formações psicológicas do ser humano.

Nesse sentido, é possível afirmar que a atividade de estudo, por ser a mediadora como dita antes por esses autores, é o meio de análise, em quesito qualitativo, do desenvolvimento psíquico do indivíduo. Pode-se dizer que é também um modo de pesquisa, uma vez que pode proporcionar ao aluno reconhecer determinado conteúdo a partir da realidade dele. Desse modo, o estudo é a transformação da personalidade e desenvolvimento em todos os aspectos do aluno. Sendo assim, a tarefa de estudo consiste em ser a principal característica da atividade de estudo. As tarefas de estudos (que são as tarefas desenvolvidas na atividade de estudo) são efetivadas nas disciplinas escolares e, o que diferencia a tarefa de estudo das outras tarefas é o resultado, pois a tarefa de estudo está com o foco no resultado qualitativo, e não no processo (AQUINO; CUNHA, 2016).

Para elucidar um pouco mais como é estruturada esse tipo de atividade, Aquino e Cunha (2016) relatam que ela pode ser dividida em três etapas: a Etapa de Compreensão e Orientação na Tarefa, na qual o aluno deve obter para si a análise da teoria geral de determinado conteúdo como um procedimento de ação. Ou seja, o aluno tem que aprender as unidades básicas dos conteúdos, para que possa relacioná-los de si para si mesmo no processo de transformação intelectual. Segundamente, está a Etapa de Execução ou Realização da Tarefa, na qual o aluno, a partir das ações práticas do conteúdo e da metodologia do professor, passa a identificar, assimilar, e assim, desenvolver seu psíquico, seu intelecto. Mas, para isso, ele deve dominar os procedimentos para o alcance da organização dos métodos de elaboração



de conhecimentos, para que busque um determinado conceito sobre o objeto de estudo. E terceiroamente, encontra-se a Etapa de Controle e Avaliação da Tarefa, nas quais as ações da realização das tarefas são feitas individualmente pelos alunos. Nessa última etapa, através do controle formado pela orientação do professor, são realizadas as correções, esclarecimentos de dúvidas para que os alunos descubram possíveis erros encontrados durante a atividade, e que possam corrigi-los posteriormente (AQUINO; CUNHA, 2016).

Desse modo, para Aquino e Cunha (2016), ao descobrir os erros e os corrigirem, o aluno está, nesse processo, desenvolvendo o senso crítico e a responsabilidade que tem sobre as tarefas. Isso é importante para que ele se supere e se auto avalie e, mais tarde, consiga avaliar os demais colegas. Isso ocorre porque o desenvolvimento é constante, se dá ao longo dos anos de estudo. E na medida em que as tarefas avançam, sua complexidade e intensidade se tornam mais presentes durante esse desenvolver do aluno nas realizações delas. Porém, vale destacar que não é uma atividade apenas intelectual, mas envolve e desenvolve o afeto e o emocional do educando (AQUINO; CUNHA, 2016).

Nesse raciocínio, para que a aprendizagem se torne eficiente, o docente deve oportunizar metodologias em que o objeto a ser estudado possa ser materializado em sua atividade de estudo. Ou seja, deve propor formas de ações em que o aluno defina e conceitue aquele objeto de estudo por meio de hipóteses, questionamentos lançados sobre a observação do mesmo ou outras indagações norteadoras que leve o aluno a pensar (AQUINO; CUNHA, 2016).

Além disso, conforme esses mesmos autores, ao produzir saber científico e sistematizado, o homem cria também as condições básicas para a sua inserção na sociedade, com a qual garante não apenas a sobrevivência, como indivíduo singular que é, mas também perpetua o futuro da humanidade.

Sobre isso, pontuam que os conhecimentos apropriados na escola ajudam no desenvolvimento de operações lógicas e mentais que os próprios estudantes dominam (PUENTES; LONGAREZI, 2013).

Isso ajuda a compreender, segundo Puentes e Longarezi (2013), que nessa consciência produzida, o objeto observado, socializado, pensado e logo individualizado, passa a ser subjetivo, sensível. Desse modo, tem-se a comunicação como fator importante depois da atividade, porque, depois de todo processo histórico-social captado pelo ser humano a formar e produzir sua consciência, é necessária a comunicação para a garantia da comprovação de algo em desenvolvimento. Por conseguinte, há todo o processo da psique e consciência, isto é, uma relação de indivíduo, sociedade e cultura.

Sobre isso, Puentes (2019) ressalta que a aprendizagem consciente não se constitui pelo conteúdo do conhecimento adquirido pelos alunos e nem pela profundidade de sua compreensão, mas pelo significado que a própria aprendizagem adquire para os alunos.

Ampliando a discussão, Libâneo (2004), citando Davidov, afirma que a educação e o ensino se dão pela apropriação, pelo conhecimento teórico e seu domínio, e isso se dá através do desenvolvimento do pensamento. Assim, diante do processo de apropriação do conhecimento, o indivíduo poderá estimular a sua atividade interna de consciência para então processar transformações e modificações na sociedade em que ele está inserido.

Nesse sentido, a consciência do ser humano é dada através de condições estabelecidas na educação, uma vez que essa proporciona meios de pensar, questionar, criar, adquirir para si os componentes da história de uma determinada sociedade que nela o ser se compõe. Por isso que a escola é a mediadora desse processo, pois é o local ao qual constitui processos de desenvolvimento, permitindo, portanto, a formação do homem em sua característica não só de aprendizagem, mas de construção de conhecimentos a partir de suas vivências e culturas. Dito com outras palavras, a escola é a responsável pelo desenvolvimento das funções psíquicas do ser humano e para que formem conceitos científicos (PUENTES; LONGAREZI, 2013).

Além disso, para Puentes e Longarezi (2013), através das práticas de estudos, das atividades de aprendizagem, as quais desenvolvam a mente humana, no quesito pensar, questionar, criar, conceituar, o ser humano ao observar os aspectos socioculturais da realidade objetiva, irá a partir disso, relacionar a sua realidade, de maneira teórica, conceituada, e então, irá pensar ações para a produção, mudanças e progressões nesse mesmo campo social, importante para o seu desenvolvimento.

### **3.1 O ensino desenvolvimental e a didática**

Puentes (2019) afirma que a teoria do Ensino desenvolvimental surgiu na antiga União Soviética, a partir da segunda metade da década de 1950, associada à pedagogia, filosofia, fisiologia e, em especial, a psicologia cultural-histórica da atividade, mencionada no tópico anterior.

Contudo, em pesquisa recente, Puentes (2019) afirma que o termo “Ensino desenvolvimental” não é o mais adequado, mas sim, “Aprendizagem desenvolvimental”<sup>1</sup>,

---

<sup>1</sup> Decidiu-se manter nesta pesquisa o termo “ensino desenvolvimental”, uma vez que se teve conhecimento do termo “aprendizagem” após o levantamento bibliográfico realizado na CAPES (portanto, esse termo não foi

pois, segundo o autor, essa constatação ocorreu pelo fato das diversas teorias sobre ensino desenvolvimental se encontrarem em divergências por diversos grupos e sistemas que participaram dos aportes da teoria da didática ligada ao ensino desenvolvimental. Porém, segundo ele, a chegada do termo "Aprendizagem desenvolvimental" ao ocidente esteve fundamentalmente associada à publicação, em inglês e espanhol, do livro de Davidov intitulado "Problemas da Aprendizagem Desenvolvimental, de 1988", e que, por esse motivo, muitos passaram a considerar esse como o ano de origem do termo. Contudo, no caso específico do Brasil, muito devido às essas traduções, se propagou interpretações errôneas sobre algumas das teses fundamentais dessa teoria, em parte, associada a erros de tradução dos originais e ao modo particular como psicólogos educadores latinos e norte-americanos interpretaram e reformularam essas teses.

Diante desses fatos e também ao colocar a palavra ensino no lugar de aprendizagem, Puentes (2019) diz que o emprego da palavra "ensino" para traduzir o conteúdo do termo *obutchenie* na perspectiva da teoria desenvolvimental é simplesmente incorreto. Ou seja, não é possível ensinar a atividade (os conceitos científicos não podiam ser transferidos ou ensinados). Assim, ao citar Leontiev, Puentes (2019) afirma que os conceitos só poderiam ser o produto da atividade humana.

Nesse sentido, baseado em Davidov, Puentes (2019) ressalta que a aprendizagem consciente não se forma pelo conteúdo do conhecimento adquirido pelos alunos, tampouco pelo seu entendimento, mas pelo significado que ela própria adquire para eles. Diante disso, o autor diferencia a Aprendizagem funcional da Aprendizagem desenvolvimental:

Sendo que na Aprendizagem funcional, a metodologia de ensino regula a atividade do professor que representa uma descrição do que o professor deve fazer. Mas, o que fazem neste momento as crianças não está incluído na tarefa da metodologia. Em contrapartida, na Aprendizagem desenvolvimental, a figura central sobre o qual o sucesso recai não é o professor, mas o aluno. E, a função do professor não é a transmissão do conhecimento, mas a organização da atividade de estudo dos alunos. (PUENTES, 2019, p. 15).

A Aprendizagem desenvolvimental possui dois estágios diferentes, sendo: Aprendizagem desenvolvimental colaborativa, que segundo Puentes (2019), cria condições para que se inicie o processo de formação dos interesses cognitivos que permitem a proposição independente da tarefa de estudo; e a Aprendizagem desenvolvimental autônoma, que se refere à efetivação da atividade de estudo, ou seja, quando os interesses cognitivos

---

pesquisado na CAPES). Contudo, isso não prejudicou a sistematização e análises dos dados, pois tanto ensino quanto aprendizagem se referem ao mesmo objeto de estudo desta pesquisa.

foram formados, proporcionando ao aluno autonomia na execução de tarefas (PUENTES, 2019).

Assim, para esse teórico, a didática sempre se preocupou mais com conteúdos e métodos de ensino, do que com o próprio sujeito que aprende. O que é diferente da teoria da Aprendizagem desenvolvimental, na qual o sujeito é protagonista para alcance de seu desenvolvimento psíquico superior e, posteriormente, impõe ações diretas para si e para com o professor (PUENTES, 2019).

Nesse processo, Libâneo (2004) afirma que o elemento fundamental para didática atribuída a partir da teoria Histórico-Cultural é a escola, sendo ela o lugar de mediação cultural. Desse modo, a didática deve cumprir para com o desenvolvimento do aluno em sua escolarização, e não só isso, deve proporcionar a ele o desenvolvimento de suas capacidades lógicas do pensar, criticar e criar. Segundo o autor, isso é importante para que se formem cidadãos críticos, pensantes e profissionais quanto à vida e assuntos sociais. Completa dizendo que o professor é um mediador de condições e possibilidades do aprender, baseado em suas metodologias aplicadas. Finaliza dizendo que para Vigotski, as condições internas dos indivíduos são de grande importância, pois, na medida em que se trabalha a partir da vida socio-histórica e cultural do indivíduo, mais este irá desenvolver cognitivamente as suas funções mentais.

No entanto, Puentes (2017) afirma que a didática desenvolvimental se constituiu a partir de três sistemas diferentes, mas que tem uma relação estreita entre si, uma vez que se conectam pela visão Vigotskiana, pois a pedagogia deve orientar ao futuro do desenvolvimento. Nesse sentido, se destacam os sistemas Zancoviano, sistema Galperin-Talízina e o sistema Elkonin-Davidov. Especificamente a respeito desse último sistema, foi desenvolvido por Elkonin e Davidov e a colaboração de outros cientistas e professores. Esse sistema foi periodizado quanto ao estudo do mesmo e dividiu-se em cinco grandes etapas.

Segundo Puentes (2017), a primeira etapa ocorreu entre 1958 a 1975, em que Elkonin é a principal referência desse período. Em dezembro de 1958, iniciou os estudos psicológicos da atividade de estudo em crianças de idade escolar. Em março de 1959, começaram as primeiras pesquisas de laboratório, pouco depois, houve a participação de vários egressos da Divisão de Psicologia da Universidade Estatal de Moscou, entre os quais estava Davidov. Assim, nasceu o grupo Moscou. Além das pesquisas só em laboratórios, voltaram-se às pesquisas em escolas formativas também, visto que algumas mais tarde, passaram de escolas primárias dos anos iniciais da educação geral a laboratórios para pesquisas teóricas e práticas. Nessas escolas, segundo o autor, eram realizados experimentos sobre o desempenho do ensino

das crianças em desenvolvimento psíquico reafirmando a identificação, a organização do estudo e a contribuição didática desenvolvimental, a partir dos pressupostos da teoria Histórico-Cultural.

Puentes (2017) relata que a segunda etapa ocorreu entre 1975 a 1983, em que os resultados teóricos e práticos do sistema Elkonin-Davidov tornaram o esse sistema como uma proposta pedagógica que ajudou a expandir as práticas pedagógicas nas escolas em que foram concedidas experimentações dos processos e projetos de pesquisas de Elkonin e Davidov. Com isso, o sistema Elkonin-Davidov propôs alternativas práticas para os métodos de ensino oficial apesar da forte concepção de ensino tradicional.

A terceira etapa ocorreu entre 1982 a 1986, na qual os experimentos realizados por Elkonin e Davidov se interromperam por quase que completamente. Em 1984, Elkonin morreu, mas na cidade de Kharkov, Rapkin, outro seguidor de Vigotski, tentou aplicar os métodos e principais ideias da educação desenvolvimental no ensino russo para estudantes estrangeiros. Logo, Zhedek e Timchenko adaptaram essas ideias principais em algumas condições de escolas primárias. Ainda sim, o que se pode afirmar quanto a esse período é que as escolas dessa época continuaram com os experimentos (PUENTES, 2017).

A quarta etapa ocorreu entre 1986 a 1994. Em que Davidov, em 1986, foi reintegrado à direção do Instituto de Psicologia e às pesquisas experimentais. E, a partir dessa reintegração decidida pelo Partido Comunista da União Soviética, o país deixa a censura, a perseguição e a crítica. E o trabalho do sistema Elkonin-Davidov continua legalmente, e é implementado oficialmente também na educação básica. Foram criados também centros de formação de professores em diferentes cidades para o programa de desenvolvimento docente aplicado. Contudo, três anos depois da retomada da implementação do sistema, houve a desintegração do socialismo da Europa e depois, a desintegração da União Soviética, assim, todas essas questões e mudanças políticas fizeram com que paralisasse parcialmente o sistema de ensino, havendo confusões e cortes drásticos em recursos humanos e financeiros. Mas, ainda sim, esses pesquisadores enfrentaram os desafios da época, visto que os grupos tiveram a necessidade de continuar com os programas de formação de professores e elaboração dos materiais institucionais-metodológicos (PUENTES, 2017).

Por fim, Puentes (2017) menciona que a quinta etapa ocorreu entre 1994 até a atualidade, e nessa etapa, o sistema Elkonin-Davidov se adequou aos novos tempos, cresceu e se consolidou. Com a queda da união soviética, Davidov, com a ajuda de Repkin e Lvovsky fundaram a Associação Internacional de Ensino Desenvolvimental do Sistema Elkonin-Davidov, com o objetivo de reunir os pesquisadores, formadores, gestores escolares,

faculdades de formação de professores e universidades das antigas repúblicas soviéticas. Dois anos depois, o sistema Elkonin-Davidov tornou um dos três sistemas estatais de ensino primário, assim, o sistema se consolidou e teve reconhecimento nacional e internacional até o final do século XX. Em 1998, Davidov morre, e Vorontsov assume o cargo como representante do sistema e da associação. Atualmente, Vladimir Putin como presidente da Rússia, afetou o sistema nacional da educação por causa das reformas políticas e econômicas implementadas na Rússia. Assim, o sistema Elkonin-Davidov atualmente sobrevive com o auxílio de poucos pesquisadores e escolas que operam clandestinamente.

É importante destacar nesse processo que Repkin é o terceiro contribuinte em estudo ao sistema Elkonin-Davidov e à didática desenvolvimental da atividade (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2017). Com base na didática desenvolvimental, surgiram duas grandes concepções de ensino: a didática desenvolvimental da atividade (que gera três sistemas didáticos: o sistema Zankoviano, sistema Galperin-Talízina e o sistema Elkonin-Davidov), e a didática desenvolvimental da subjetividade.

Importa chamar atenção que esse sistema Elkonin-Davidov teve o intuito de confirmar a tese teórica de Vigotski sobre o desenvolvimento psíquico desempenhado nas crianças e a didática desenvolvimental. Esse sistema tem a tese de que as bases da consciência e do pensamento teórico se formam durante a assimilação dos conhecimentos e atitudes no processo da atividade de estudo. E que nos alunos de menor idade, a atividade de estudo em processo contribui para o desenvolvimento psíquico destes. Repkin, como terceiro mais importante líder da concepção do sistema Elkonin-Davidov, contribuiu significativamente na teoria e prática do Ensino desenvolvimental. Este teórico iniciou na década de 1950 suas primeiras pesquisas teórico-experimentais, e, em 1963, na Universidade de Kharkov, junto com Elkonin, Davidov e o resto do grupo de Moscou que, juntos criaram o grupo de Kharkov.

Para Puentes, Amorim e Cardoso (2017), as contribuições teórico-metodológicas de Repkin se deram em três campos: primeiramente, tem-se as contribuições para o campo da teoria da atividade de estudo, a qual para Repkin é de grande importância analisar os aspectos fundamentais do processo de aprendizagem e cognição a partir do consciente dos alunos durante suas atividades de estudo. Esse processo, no entanto, se diverge do ensino tradicional, uma vez que os alunos acabam ficando a mercê do desenvolvimento psíquico deles mesmos.

Segundamente, têm-se as contribuições no campo da organização do Ensino desenvolvimental. Esse movimento se deu na segunda metade da década de 1990, onde Repkin e Davidov perceberam que precisavam acompanhar os resultados obtidos de maneira positiva dos experimentos oportunistas através do sistema Elkonin-Davidov, para que estes

sujeitos formados a partir da teoria desenvolvimental não enfraquecessem o desejo de exploração científica para com os estudos. Para isso, segundo Puentes, Amorim e Cardoso (2017), uma ideia de solução seria a criação de grupos de trabalho para pesquisa, que se envolvam em atividades de formação.

Terceiramente, têm-se as contribuições no campo do ensino desenvolvimental da língua e o problema da alfabetização ortográfica, no qual Repkin contribuiu significativamente com a metodologia da língua russa no campo da didática do sistema Elkonin-Davidov. Ele também se responsabilizou em elaborar livros didáticos voltados para o nível primário com propostas de metodologia de ensino voltado a um raciocínio desenvolvimental. Essa ideia surge da crítica ao modelo tradicional utilizada no ensino sobre a morfologia da ortografia, que segundo ele, não contribuir adequadamente para que a criança entenda e desenvolva o seu pensamento quanto à formação de conceitos e significados das palavras. Assim, quando passarem a buscar a compreensão e darem a essas palavras significados e particularidades da escrita, as crianças podem chegar a níveis mais altos em habilidades ortográficas (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2017).

Vale pontuar, nessa discussão, que no Ensino desenvolvimental, Davidov segue a teoria de Vigotski quando diz que a aprendizagem, a educação e o ensino são formas universais de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Além disso, a interação do indivíduo com o meio social gera aprendizado e desenvolvimento a partir do processo de comunicação entre o coletivo, levando em consideração a cultura. Ressalta também que o processo de ensino se dá pelo conteúdo, pelo que chamamos de objeto científico com base no princípio interno do objeto a ser estudado e mediado entre professor e aluno (LIBÂNEO, 2004).

Para esse mesmo autor, Davidov questiona o método tradicional de ensino, em que esse método é de caráter de aprendizagem como uma transmissão de conhecimento, que parte do empírico ao descritivo e depois ao classificatório. Por isso, para Davidov, o pensamento teórico se dá pelo núcleo objetual, e o conhecimento, pelo desenvolvimento das funções psíquicas da análise crítica de tal objeto de estudo. Porque dessa forma, o aluno terá domínio teórico científico para analisar e resolver situações sociais baseadas em seu caráter lógico de consciência. Ou seja, o processo dado de aprendizagem pelo professor em questão de conhecimento teórico, se dá pela análise, pela dedução e depois pelo domínio. E isso, para Davidov, é chamado de caráter ativo da aprendizagem que é diferente do ensino tradicional, onde os alunos já têm os produtos, sem antes investigar esses resultados cientificamente e seus percursos até chegar à conclusão já dita.

Entretanto, no que se refere à atividade de aprendizagem e a comunicação, para que a atividade torne a cultura uma fonte de desenvolvimento psíquico do aluno, é necessária a comunicação externa, para que o aluno se aproprie da realidade, para antes fazer a análise e percorrer as etapas da aprendizagem e cognição. A partir das ações objetivas em conjunto com um adulto/um professor, a criança/o aluno consegue dominar a linguagem e, portanto, a comunicação verbal. E, para isso, ainda segundo Libâneo, é necessário que os currículos se enriqueçam quanto ao projeto de desenvolvimento psíquico do aluno e que as metodologias aplicadas sejam para além de formação mental dele, baseados na teoria do Ensino desenvolvimental (LIBÂNEO, 2004).

Diante disso, é importante ressaltar os cinco princípios orientadores da ação docente, apontados por Sforzi (2015): a) o princípio do ensino que desenvolve, no qual é percebido por meio de uma avaliação formal do desempenho dos estudantes; b) o princípio do caráter ativo de aprendizagem, no qual compreende que o aluno, a partir da apropriação do processo lógico-histórico, elabore conceitos juntamente com o professor a partir do conteúdo e da tarefa proposta na atividade; c) o princípio do caráter consciente, que tem por finalidade retratar que o aluno tome consciência, entendimento de um determinado conteúdo sem que se distancie no núcleo central da objetivação que o objeto concede; d) o princípio da unidade entre o plano material e o verbal, que define a linguagem verbal, seja oral ou escrita, seja do professor, dos alunos ou dos textos científicos como sendo de caráter mediador entre o plano material e mental, a partir do momento em que o conteúdo é abstraído a tornar um pensamento teórico; e) o princípio da ação mediada pelo conceito, que a partir do momento em que as tarefas de aprendizagem exigem operações mentais, o conceito torna-se um instrumento do pensamento, relacionado com a própria realidade, vinculando-se assim, a organização do ensino com base na teoria Histórico-Cultural (SFORZI, 2015).

Chaves, Tuleski, Lima e Giroto (2014) ampliam essa discussão ao afirmarem que a organização de ensino pautada na teoria Histórico-Cultural voltada às intervenções pedagógicas na educação escolar. Tendo essa teoria como referencial principal no sentido de uma perspectiva de humanização e emancipação (na didática), no ensino-aprendizagem, enfatiza que para a reflexão e socialização das práticas educativas baseadas no referencial teórico e metodológico da teoria Histórico-Cultural, foi necessário que tivesse um grande esforço de coordenadores pedagógicos e educadores para a organização dessas práticas a serem realizadas na experiência da didática como intervenção pedagógica.

De acordo com Chaves, Tuleski, Lima e Giroto (2014), ao contrário do ensino tradicional, em que a criança é preparada para aceitar o que já vem imposto na questão de



ensino-aprendizagem, um estudo voltado à prática educativa baseada na teoria Histórico-Cultural, principalmente na perspectiva do Ensino desenvolvimental, leva a criança a questionar, a aperfeiçoar as funções psíquicas superiores, e conseqüentemente, se desenvolver qualitativamente para a sua formação e autonomia.

Nesse sentido, ao citarem Vigotski, afirmam que, com o objetivo de fazer avançar o desenvolvimento dessas funções nas crianças, as práticas pedagógicas nas unidades escolares organizam-se e dirigem-se intencionalmente para mobilizar o uso e o exercício de formar cada vez mais sofisticadas de memória, atenção, percepção, pensamento, emoções e linguagem, dentre outras (CHAVES; TULESKI; LIMA; GIROTTTO, 2014).

Para isso, essas autoras asseveram que é necessário que, no processo de ensino tenha comunicação, afetividade, escolha de recursos e procedimentos didáticos com significados. É importante frisar a ideia de que o educador também tem a necessidade da formação e capacitação para sua atuação diante das propostas pedagógicas relacionadas ao contexto da teoria Histórico-Cultural, para que tenha amplo desempenho no planejamento de seus estudos acerca da sua prática pedagógica em função, desempenho esse construído de forma coletiva (CHAVES; TULESKI; LIMA; GIROTTTO, 2014).

Nesse processo, Chaves, Tuleski, Lima e Girotto (2014) explicam que é significativo que os educadores não façam as atividades pelas crianças/educandos, mas sim demonstrar na leitura e escrita, por exemplo, como fazer as vírgulas dirigindo seu comportamento pelas instruções verbais que regulam os modos sociais de uso dos instrumentos escolares (caderno, lápis, régua, tesoura, cola, etc.), o que é uma característica do Ensino desenvolvimental: propor atividades que levem os estudantes a desenvolverem a sua autonomia na produção de tarefas propostas pelo professor.

Para essas mesmas autoras, na atividade pedagógica é importante que o educador desperte a capacidade do estudante de planejar, e as orientações de ensino devem constar ao educando questionamento diante da atividade, por exemplo, como, porque, para que fazer. Para que propicie o aparecimento da função de formação de intenção e planejamento prévio da ação propositada (CHAVES; TULESKI; LIMA; GIROTTTO, 2014).

### **3.2 A Educação de Jovens e Adultos na pesquisa educacional**

Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que desde o período colonial, os religiosos já exerciam ação educativa missionária e, além disso, transmitiam normas de comportamentos e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, em grande parte com os adultos. Ou seja, para os autores, a ação educativa para adolescentes e adultos não é

nova no Brasil. Devido os precários índices de escolarização que se encontrava no Brasil quando comparado a outros países da América Latina ou do resto do mundo, a preocupação pela educação nessa época interessou as autoridades do país e a população. Diante disso, Haddad e Di Pierro (2000, p. 110) destacam que:

Foi a partir da década de 1920, que o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos.

Porém, somente no final da década de 1940, que a Educação de Jovens e Adultos se firmou como problema de política nacional, isso, na visão de Paiva (1973). Sobre isso, o Plano Nacional de Educação deveria incluir entre suas normas o ensino primário e gratuito incluindo também esse ensino para os adultos. Entretanto, a autora afirma que o adulto não escolarizado era percebido pela sociedade como um imaturo e ignorante, e que devia ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, percepção esta que reforçava o preconceito contra o analfabeto.

Para essa autora, isso fez com que, em 1958, no II Congresso de Educação de Adultos no Rio de Janeiro fosse discutido sobre a redefinição de características específicas e espaços próprios para modalidade de ensino de Educação de Adultos. A partir disso e dentre vários fatores e interesses políticos, como o desenvolvimento econômico do país, houve vários acontecimentos, campanhas, programas, mobilizações para a democratização de oportunidades de escolarização básica dos adultos.

Vale ressaltar que no período militar de 1964, produziu, segundo Haddad e Di Pierro (2000), uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes perseguidos, seus ideais censurados. Ainda sim, foi consolidada juridicamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (5.692 de 11 de agosto de 1971) no capítulo IV, a regulação do Ensino Supletivo. A ideia, segundo os autores, era recuperar o atraso do estudante, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola. Para isso, o Ensino Supletivo foi dividido em Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação.

Di Pierro e Haddad (2000) afirmam ainda que a política de Educação de Jovens e Adultos nesse contexto foi simbolicamente rompida, e o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) criado em 1985 pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, a Educar, que diante da Nova República foi considerado o modelo de educação domesticadora e

de baixa qualidade, foi extinto, devido estarem identificados com a ideologia e as práticas do regime autoritário.

Porém, em 1990, no governo de Fernando Collor de Mello, foi extinta essa Fundação Educar. Logo, no governo de Fernando Henrique Cardoso teve a prioridade da implementação de uma reforma político-institucional da educação pública. Em 1995, com a reforma educacional com o objetivo de descentralizar os encargos financeiros com a educação, racionalizando e redistribuindo o gasto público em favor do ensino fundamental, fez com que o MEC mantivesse a educação básica de Jovens e Adultos em posição marginalizada perante as políticas públicas de âmbito nacional (DI PIERRO; HADDAD, 2000).

A respeito do currículo e da EJA, historicamente essa modalidade tem o currículo característico de exclusão, de interesses ideológicos, enfim, interesses esses ligados à pedagogia mecanicista (GADOTTI; ROMÃO, 2011). Diante disso, alguns autores desse modelo de prática curricular educacional, especialmente Paulo Freire, considerado um dos pioneiros da teoria crítica voltada à formação popular, consideram fatores humanistas, a subjetividade e construção de saberes dos indivíduos no processo de formação escolar do educando (IDEM).

Sobre o conceito de currículo, Gadotti e Romão (2011) afirmam que a questão central do currículo perpassa o conjunto de ações que envolvem o que se pretende ensinar. A esse respeito, Macedo (2013) diz que se pode definir o currículo como organização, seleção, implementação, institucionalização e avaliação de conhecimentos eleitos como formativos, considerando questões éticas, políticas, estéticas e culturais. De toda forma, na visão do autor, o currículo é entendido como um instrumento político e de controle da sociedade.

Sobre isso, Silva (2014) afirma que o currículo é definido como lugar, espaço, território, relação de poder, trajetória, viagem, percurso, texto, discurso, documento e documento de identidade. Além disso, Silva ainda nos diz que o currículo deve ser valorizado por todos os educadores que desejam ver o processo de emancipação humana ser consolidado, tendo na escola e na práxis curricular um instrumento educacional poderoso.

Para ampliar um pouco mais essa discussão, Gadotti e Romão (2011) afirmam que no Brasil, a EJA foi considerada a partir da década de 60 como um projeto de transformação social, realizado em espaços de educação não formais, tendo no movimento operário uma matriz ideológica libertária, um modelo educacional que promovia experiências educacionais coerentes com o projeto político democrático que a sociedade pensava em construir. Apesar dos interesses serem mais políticos que educacionais, percebe-se isso pelas poucas políticas públicas voltadas à EJA, e sobre isso Capucho (2012) afirma que a ampliação da

escolarização da população jovem e adulta se vincula às conquistas legais referendadas pela Constituição Brasileira de 1988, que formaliza a garantia de uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos.

Com o índice alto de analfabetos Jovens e Adultos no Brasil, em 1940, segundo o documento da Proposta Curricular Nacional para o Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000b), a Educação de Jovens e Adultos se firmou como questão de política nacional, por força da Constituição de 1934, que instituiu nacionalmente a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário para todos.

Isso fez com que esse ensino primário para todos avançasse no país. No fim da década de 1940 e início da década de 1950, foram criadas políticas públicas voltadas para o fim do analfabetismo e, com isso, destacaram-se várias campanhas na época com a mesma intenção. Porém, em 1963, essas campanhas foram extintas (BRASIL, 2000b).

Mas, ainda em 1958, segundo Strelhow (2010), começaram as discussões em torno de um novo método pedagógico para educação de adultos. Isso devido aos preconceitos sofridos pelas pessoas analfabetas da época. Diante disso, os autores destacam que Paulo Freire defendia que o processo de alfabetização deveria ser contextualizado às necessidades essenciais das pessoas. Conforme esse autor, o analfabetismo não era o único problema que a população enfrentava, pois havia a questão da condição de miséria em que vivia a maioria da população brasileira nessa época.

É importante destacar que as Diretrizes próprias da EJA foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica nº 11/2000 (BRASIL, 2000a) elaborado pelo Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, tratando das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA. E, sobre essas Diretrizes, Capucho (2012) as define como sendo uma conquista que estabeleceu funções reparadoras, equalizadoras e qualificadoras para essa modalidade de ensino.

Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia do Oprimido, de 1970” defende a identidade do educando, a valorização de sua cultura e, além disso, defende um currículo humanizador. Diante dessa perspectiva teórica, o objetivo dos princípios curriculares é que tenham, nos mesmos, métodos nos quais os saberes dos alunos sejam valorizados e suas vozes não sejam silenciadas no contexto da aprendizagem escolar, pois na trajetória do jovem e do adulto na busca pelo conhecimento, são envolvidos fatores nos quais são a sua história de vida, o seu estar, o seu viver e o transformar o mundo fazem parte, como, por exemplo, as suas experiências de vida.

Por outro lado, Sanceverino, Ribeiro e Laffin (2020) nos afirmam que, embora tenha aumentado o número de estudos no campo da EJA, o tema aprendizagem ainda demonstra certa invisibilidade, refletindo então, em parte, o contexto de produção teórica sobre o desenvolvimento e a aprendizagem. Essa invisibilidade da aprendizagem quanto ao campo da EJA reflete implicações na educação em relação às políticas dessa modalidade e formação de professores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos.

Além disso, esses autores alertam que algumas pesquisas não apresentaram referenciais que dialogassem com as bases teóricas da EJA. É importante ressaltar que levantamentos bibliográficos encontrados e analisados por Sanceverino, Ribeiro e Laffin (2020), a EJA não foi considerada um campo de pesquisa na sua constituição como modalidade, nem em suas especificidades, mas representou apenas um espaço de investigação.

Ainda sim, é possível caracterizar o estudo da EJA no Brasil, em que, a mesma, segundo os autores, é um campo que busca encaminhar os problemas relativos ao processo de ensino e aprendizagem com a intercessão de outras áreas. Isso é importante para avançar na perspectiva de contribuir com uma prática pedagógica que tenha como princípio fundamental a garantia do direito à aprendizagem desses sujeitos.

No ciclo em discussão, vale destacar que o Plano Nacional de Educação (2014-2024) é importante para o enfrentamento de desafios da área educacional, incluindo a formação de formadores da EJA. Pois, este PNE é entendido, para Bezerra e Machado (2016), como um conjunto de decisões, metas e estratégias definidas em função de uma política educacional que visa à construção de um sistema nacional articulado de educação e comprometimento com a transformação social e econômica do país.

Apesar disso, Di Pierro (2005, p. 1118) constata que:

Ao dirigir o olhar para falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho.

Além do exposto na citação anterior, que implica em maior atenção as práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA, é evidente que os governos até então, pouco tem valorizado essa modalidade e, sobre isso, Bezerra e Machado (2016) alertam que as especificidades da EJA devem ser urgentemente repensadas, pois o país está envelhecendo, muitos jovens estão fora do ambiente escolar e, provavelmente, precisarão da escola para dar continuidade em seus estudos e fazer valer o direito de terem acesso à educação.

Nesse sentido, o fato é que se torna urgente à formação de professores para a EJA, e que nos últimos anos já está visível, nas licenciaturas, espaços de estágios para atuação. É importante também destacar que o Plano Nacional de Educação (2014-2024) pela Lei nº 13.005 aprovada e em vigor de 25 de Junho de 2014, com 10 Diretrizes e 20 Metas, ressalta que a Meta 16 propõe formar até 2024, na pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, garantindo a todos os profissionais a formação continuada em sua área de atuação. E isso inclui a EJA, na qual seria garantida a especialização a muitos que atuam na área sem formação específica. Contudo, resta saber se na prática isso se efetivará.

Nessa discussão desenvolvida nessa seção, Machado (2016, p. 432) nos diz que,

Sua história, na realidade brasileira, e também na realidade latino-americana, abarca a luta pelo Direito de acesso, permanência e conclusão da escolarização com qualidade, em consonância com inúmeras outras lutas: pelos direitos à saúde, ao trabalho, à moradia digna (seja no campo ou na cidade), à igualdade de gênero, ao respeito às diversidades, dentre tantas outras, configuram como educação ao longo de toda a vida e pela construção de uma sociedade que, de fato, seja espaço de vivência de todas e todos.

Para Machado (2016), o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade é marcado por conflitos de interesses e disputas de poder. Ainda sim, é possível perceber que do final de 1996 até o início de 2006, a EJA, para autora, ocupou um espaço na agenda da política educacional brasileira, na tentativa de se configurar como política pública como nunca visto em toda sua trajetória histórica. E isso, já é um grande início de uma luta constante de direitos pelo espaço específico dessa modalidade.

Porém, o fato é que a escola, para Gramsci (2000) é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. Então, isso nos faz perceber que a escola de EJA possui uma vasta diversidade de diálogos entre os trabalhadores, entre as pessoas que buscam a troca de conhecimento para sua formação de pensamentos críticos quanto à sociedade de que nela estão inseridos.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

Conseguimos identificar 59 pesquisas (teses e dissertações) sobre Ensino desenvolvimental (apenas com a palavra-chave “Ensino desenvolvimental”). Diante disso, os resultados do levantamento bibliográfico sobre essa produção voltada ao Ensino desenvolvimental, encontrada no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, são os seguintes:

Quadro 1 – Teses e Dissertações sobre ensino desenvolvimental.

Teses	Dissertações
FERREIRA, Valdivina Alves. <b>A formação de conceitos matemáticos nos anos iniciais: como professores pensam e atuam com conceitos.</b> 154f. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC Goiás, 2013.	SILVA, Ana Rita da. <b>Aprendizagem de leitura de imagens em artes visuais: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental.</b> 200f. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC Goiás, 2013.
MIRANDA, Made Junior. <b>O ensino desenvolvimental e a aprendizagem do voleibol.</b> 249f. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Biblioteca PUC de Goiás, 2013.	CUNHA, Andre Luiz Araujo. <b>Ensino de estatística: uma proposta fundamentada na teoria do ensino desenvolvimental.</b> 128f. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC Goiás, 2014.
MOZZER, Nilmara Braga. <b>O entendimento conceitual do processo de dissolução a partir da elaboração de modelos e sob a perspectiva da teoria de campos conceituais.</b> 263f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG, 2013.	CUNHA, Neire Marcia da. <b>O ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos jogos limítrofes em uma turma de sete anos.</b> 181f. (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Biblioteca Central da Universidade de Uberaba, 2014.
CEBULSKI, Marcia Cristina. <b>Um diálogo entre Vygotsky e o sistema teórico da afetividade ampliada: o teatro na educação básica e o desenvolvimento socioemocional humano.</b> 366f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Biblioteca de Ciências Humanas, 2014.	LOPES, Livia Mara Menezes. <b>Formação de conceitos de língua portuguesa no ensino técnico de nível médio: um estudo experimental Uberaba - MG 2014.</b> 156f. (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Biblioteca Central da Universidade de Uberaba, 2014.
JUNIOR, Alexandre Avelino Giffoni. <b>Ensino-aprendizagem na educação infantil para crianças em situação social de pobreza: uma intervenção pedagógico-didática (dialético-interativa) com a abordagem histórico-cultural.</b> 258f. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC Goiás, 2014.	MAME, Osvaldo Augusto Chissonde. <b>Os conceitos geométricos nos dois anos iniciais do ensino fundamental na proposição de Davýdov.</b> 152f. (Mestrado em Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Biblioteca Central Prof. Eurico Back, 2014.
SANTOS, Jussara Resende costa. <b>Formação de conceitos: promovendo mudanças qualitativas no processo ensino e aprendizagem goiânia 2014.</b> 221f. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC Goiás, 2014.	NASCIMENTO, Alda Nazare santos do. <b>Processo de letramento na educação infantil: ensino desenvolvimental.</b> 127f. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC Goiás, 2014.
SOUSA, Valdirene Gomes de. <b>Realidade e possibilidades da prática docente em matemática nos anos iniciais: um estudo mediado pelas proposições Davydovianas.</b> 221f. (Doutorado em Educação). Fundação Universidade Federal do Piauí, Jornalista Carlos Castello Branco, 2014.	SILVA, Terezinha Severino da. <b>A formação de conceitos de língua portuguesa no ensino fundamental: um estudo experimental.</b> 140f. (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Biblioteca Central da Universidade de Uberaba, 2014.
BESSA, Marcio Leite de. <b>Aprendizagem de</b>	WEITZEL, Vania Aparecida Borges. <b>O planejamento</b>

<p><b>geometria no curso de pedagogia: um experimento de ensino sobre a formação dos conceitos de perímetro e área baseado na teoria de v. V. Davydov.</b> 261f. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC-Goiás, 2015.</p>	<p><b>científico do ensino: um estudo experimental de formação com professores de cursos tecnológicos.</b> 241f. (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Biblioteca Central da Universidade de Uberaba, 2014.</p>
<p>FRANCO, Patricia Lopes Jorge. <b>O desenvolvimento de motivos formadores de sentido no contexto das atividades de ensino e estudo na escola pública brasileira.</b> 359f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 2015.</p>	<p>BENJAMIN, Wilson de Sousa. <b>Atividade de estudo e suas inter-relações com a atividade de ensino e a educação desenvolvimental: possibilidades e desafios no ensino de química.</b> 113f. (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Biblioteca Central da Universidade de Uberaba, 2015.</p>
<p>RODRIGUES, Adriana. A produção científica sobre didática na região centro-oeste: um estado da arte a partir de três programas de pós-graduação (2004-2010). 302f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, UFU-Universidade Federal de Uberlândia, 2015.</p>	<p>CORAL, Mauricio Abel. <b>Os princípios do ensino desenvolvimental na produção do conhecimento em educação física escolar.</b> 123f. (Mestrado em Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Biblioteca Central Prof. Eurico Back, 2015.</p>
<p>SILVA, Maria Ivonete Santos. <b>Docência superior de conteúdos jurídicos: problemáticas e perspectivas para o século XXI.</b> 258f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, UFU-Universidade Federal de Uberlândia, 2015.</p>	<p>MASCARENHAS, Luciana Brandao Oliveira. <b>Significados da experiência de re-inserção escolar: o programa Projovem urbano na perspectiva de seus protagonistas.</b> 166f. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana, Biblioteca Central Julieta Carteadado, 2015.</p>
<p>SOUZA, Simone Ariomar de. <b>Ensino do conceito de função por meio de problemas: contribuições de Davydov e de Majmutov.</b> 171f. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC Goiás, 2015.</p>	<p>NEVES, Jose Divino. <b>O ensino e a aprendizagem de álgebra nos anos finais do ensino fundamental: a formação do conceito de função Uberaba 2015.</b> 238f. (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Biblioteca Central da Universidade de Uberaba, 2015.</p>
<p>AQUINO, Thais Lobosque. <b>Epistemologia da Educação Musical Escolar: Um estudo sobre os saberes musicais nas escolas de educação básica brasileiras.</b> 224f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, biblioteca do CFCH, 2016.</p>	<p>OLIVEIRA, Kenia Mota de. <b>O método de análise das unidades em I. S. Vigotski: implicações para a didática. Uberaba - MG 2015.</b> 76f. (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Biblioteca Central da Universidade de Uberaba, 2015.</p>
<p>BORGES, Lucas Bernardes. <b>Ensino e aprendizagem de física: contribuições da teoria de Davydov.</b> 154f. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC Goiás, 2016.</p>	<p>SCHARDONG, Fabiel Rambo. <b>O estudo das ações motoras nas perspectivas desenvolvimentista ecológica e histórico-cultural.</b> 145f. (Mestrado em Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Biblioteca Universitária Eurico Back-UNESC, 2015.</p>
<p>SOUZA, Waleska Dayse Dias de. <b>Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica: uma intervenção didático-formativa com o formador de professores.</b> 343f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, undefined, 2016.</p>	<p>SYLVIO, Mara Cristina de. <b>Ensinar e aprender nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental.</b> 1161f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, BC-UFG, 2015.</p>
<p>SOUZA, Claudia Silva de. A (docência)lescência: pressupostos para um ensino desenvolvimental. 252f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, UFU, 2016.</p>	<p>BONA, Bruna Carolini de. <b>O conteúdo do conceito dança nos cursos de educação física do sul catarinense.</b> 146f. (Mestrado em Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Biblioteca Prof. Eurico Back, 2016.</p>
<p>BARBOSA, Sebastiao Claudio. <b>A formação integrada omnilateral: fundamentos e práticas no Instituto Federal de Goiás a partir do Proeja.</b> 201f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, BC-UFG, 2017.</p>	<p>CRESTANI, Sandra. <b>Organização do ensino de matemática na perspectiva do desenvolvimento do pensamento teórico: uma reflexão a partir do conceito de divisão.</b> 125f. (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina, BU Universitária, 2016.</p>
<p>BELIERI, Cleder Mariano. <b>A linguagem filosófica e o desenvolvimento do pensamento em aulas de</b></p>	<p>FERNANDES, Marcia Ribeiro Silva. <b>Planejamento de ensino e sua relação com a prática docente:</b></p>



<p><b>filosofia no ensino médio.</b> 191f. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, BCE-Biblioteca Central da UEM, 2017.</p>	<p><b>necessidades produzidas por professores nos anos finais do ensino fundamental de uma escola particular de Parnaíba-PI.</b> 176f. (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal do Piauí, Biblioteca Setorial do CCE/UFPI, 2016.</p>
<p>OLIVEIRA, Rogerio Massarotto de. <b>A organização do trabalho educativo com o jogo na formação de professores de educação.</b> 260f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Biblioteca Anísio Teixeira – FAGED e Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa da UFBA, 2017.</p>	<p>OLIVEIRA, Nelisa Tania Coe de. <b>Pensando e atuando com o conceito cor: a perspectiva dos professores de arte do ensino fundamental.</b> 158f. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC Goiás, 2016.</p>
<p>ARANTES, Lucielle Farias. <b>Por uma didática Desenvolvimental da Subjetividade no ensino de Música na escola.</b> (Doutorado em Educação). 324f. Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 2018.</p>	<p>REZENDE, Sergio Ricardo Abreu. <b>Ensino desenvolvimental e investigação matemática com o geogebra: uma intervenção pedagógica sobre o teorema de tales.</b> 187f. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC Goiás, 2016.</p>
<p>ASSIS, Aline Mota de Mesquita. <b>Atividade de estudo do conceito de transformação linear na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental de v. V. Davydov.</b> 235f. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC Goiás, 2018.</p>	<p>SOUZA, Leandro Montandon de Araujo. <b>A sociologia no ensino médio: princípios e ações didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de adolescentes em uma perspectiva histórico-cultural.</b> 209f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, UFU, 2016.</p>
<p>BRITO, Denice do Socorro Lopes. <b>Aprendendo a ensinar: a contribuição das disciplinas didática e didáticas específicas para a formação de professores no curso de pedagogia da Unimontes.</b> 245f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 2018.</p>	<p>ALVES, Ester de Souza Bitencourt. <b>O modo Davydoviano de organização do ensino para o sistema conceitual de adição e subtração.</b> 202f. (Mestrado em Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Biblioteca Central Prof. Eurico Back, 2017.</p>
<p>MARRA, Jose Bartolomeu Jocene. <b>Formação de formadores de professores para e por um ensino desenvolvimental de línguas: uma intervenção didático-formativa na educação superior em Moçambique.</b> 293f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 2018.</p>	<p>GUALBERTO, Milca Aline Colares. <b>A infância na percepção de crianças em acolhimento institucional no município de Santarém – Pará.</b> 172f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará, undefined, 2017.</p>
	<p>MIRANDA, Edna Sousa de Almeida. <b>A experimentação no ensino de biologia: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para a formação do pensamento teórico.</b> 228f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, BC-UFG, 2017.</p>
<p>SILVESTRE, Andreia Andreoli. <b>A formação do pensamento teórico na teoria do ensino desenvolvimental: contribuições para o ensino de química.</b> 125f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, BC-UFG, 2017.</p>	
<p>VICENTE, Milene do Amaral Ferreira. <b>Ampliação do tempo escolar: o trabalho docente nas escolas públicas de tempo integral da rede municipal de educação de Goiânia.</b> 145f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, BC-UFG, 2017.</p>	
<p>BORGES, Renato. <b>Ensino de música na escola: tendências pedagógicas e a necessidade da educação musical para o desenvolvimento humano.</b> 152f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, BC-UFG, 2018.</p>	
<p>CABRAL, Gloria Cristina Fialho. <b>Prevalência de</b></p>	

	crianças com provável transtorno do desenvolvimento da coordenação: um saber necessário para inclusão educacional no contexto amazônico. 120f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, 2018.
	GUIMARAES, Marcia Amelia. <b>Organização do processo de ensino do conceito de número nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise histórico-cultural.</b> 155f. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC Goiás, 2018.
	LOBO, Damon Alves. <b>Ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: a formação de conceitos científicos e o desenvolvimento dos alunos.</b> 110f. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC Goiás, 2018
	MOREIRA, Tiago Bacciotti. <b>Possibilidades didáticas de gamification como mediadora de conceitos no ensino de graduação.</b> 107f. (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba. Biblioteca Central, 2018.
	SILVA, Artur Jose de Oliveira e. <b>Aprendizagem do conceito fração: um experimento de ensino baseado na teoria do ensino desenvolvimental.</b> 164f. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC-Goiás, 2018.
	WESZ, Rudinei Itamar Tamiosso. <b>Perspectivas de formação integrada nos cursos técnicos do IFMT – Campus Rondonópolis.</b> 117f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, BC/UFG, 2018.
	ASSIS, Janaina Silva de. <b>Aprendizagem escolar e busca pelo direito à igualdade de resultados: um estudo sobre grupos interativos no ensino fundamental.</b> 394f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás, 2019.
	FERNANDES, Susanna Vigario Porto Assis. <b>Tertúlia literária dialógica e alfabetização freiriana: encontros possíveis.</b> 139f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás, 2019.
	SIMOES, Jessica Priscila. <b>Atividade de estudo e consciência crítica do professor: processo de intervenção histórico-cultural.</b> Undefinedf. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente Biblioteca Depositária: undefined, 2019.
TOTAL= 23 Teses	TOTAL= 36 Dissertações

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse levantamento é importante, pois pode ajudar a entender um pouco mais o que vem sendo produzido sobre o Ensino desenvolvimental na pesquisa educacional, e a identificar se tais produções abordam, em algum momento, a Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, problematizar esse tema, à luz da teoria Histórico-Cultural, pode auxiliar no

entendimento de categorias importantes dessa corrente teórica, como, por exemplo, formação de conceitos, funções psicológicas superiores e didática na prática pedagógica docente.

A esse respeito, Sforzi (2015) menciona que a organização de ensino dada pela prática pedagógica a partir da interação entre a didática e a teoria Histórico-Cultural leva o aluno a ter um desenvolvimento mental decorrido de sua aprendizagem. Para a autora, a educação é dada pelo processo de humanização em que o conhecimento é adquirido pelas vivências, pelas culturas, pela interação com o espaço onde vive, e também é adquirido pelas instituições de ensino, a qual o conhecimento é sistematizado. Além disso, os conhecimentos são construídos a partir de práticas pedagógicas relacionadas por vezes ao espaço sociocultural do educando e educador, levando o aluno a ter um pensamento teórico, ou seja, por meio de conceitos científicos desenvolvidos pela atividade mental.

Para isso, seguindo a lógica de pensamento de Sforzi (2015), o professor não deve desconsiderar a didática, as discussões sobre as metodologias e técnicas de ensino, e sim propor conhecimentos teóricos sobre elas. Isso nos dá a ideia de que o conhecimento teórico-científico deve estar sempre relacionado ao modo de produção dos saberes, para que, como consequência, o aluno se aproprie do entendimento a respeito do objeto a ser estudado. A autora explica ainda que o procedimento metodológico intitulado “experimento didático-formativo”<sup>2</sup>, faz com que o pesquisador e/ou professor disponha do processo desenvolvimental de pensamento, a fim de melhorar as suas práticas pedagógicas e que tornem mais investigativas, pois essas exigem dos estudantes um constante desenvolvimento da mente para que desempenhem o papel de caráter do conceito desenvolvimental.

No entanto, no estudo de Perez e Freitas (2014), para que os alunos tenham domínio de um determinado conteúdo, ou seja, tenham a compreensão da construção e a transformação desses, é necessário que eles não se apropriem apenas de conceitos prontos, mas que tenham o entendimento que a pesquisa pode ajudá-los a analisar e a compreender o contexto histórico-social das suas realidades. Isso permite com que eles relacionem o conceito teórico-científico de tal conteúdo com a suas realidades e saberes, importante para ajudá-los a compreender o objeto estudado, via movimento de pensamento: do abstrato ao concreto.

Na esteira desse pensamento, Vigotski (2001) afirma que o ensino escolar é como uma ponte entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. A diferença é que os conceitos científicos são mais relevantes pelo fato de que são sistematizados e possuem alta reflexão

---

<sup>2</sup> Esse experimento diz respeito a 4 etapas metodológicas: revisão de literatura e diagnóstico da realidade a ser estudada; elaboração do sistema experimental baseado no plano de disciplina; desenvolvimento desse experimento a partir desse sistema elaborado; análise dos dados e elaboração do relatório final (AQUINO, 2015).

sobre eles na medida em que são individualizados e analisados, passando então, a ser um elemento primordial do pensamento.

Libâneo (2016) em continuidade de pensamento formado acerca da teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino, nos alerta que, para que se tenha um desenvolvimento de pensamento e conceitos teórico-científicos, é necessário que tenha uma base de formação vinda especialmente das práticas pedagógicas voltada a princípios de aprendizagem em que se garante a obtenção do domínio de um determinado conteúdo que inclui procedimentos lógicos. Procedimentos esses que tem como característica de forma geral e ampla, ter a aplicação (do conceito teórico-científico) em vários campos da aprendizagem.

O autor afirma que o conceito teórico geral é o objetivo da aprendizagem, porém, para que se tenha essa visão ampla de conceito geral, no qual podemos chamar também de núcleo conceitual, é necessário que o planejamento de ensino e/ou elaboração do pensamento teórico tenha consigo abstração e generalização de conceitos. Enfim, que se divida em categorias, ou seja, se divida em conceitos específicos para se conhecer profundamente este, a fim de dominar um determinado conteúdo, aprendido.

Portanto, é de grande importância destacar que os conceitos a serem aprendidos não são conhecimentos já prontos, e sim são objetos de conhecimentos. E isso, está totalmente relacionado à didática desenvolvimental, por se basear na formação de conceitos. E esses objetos de conhecimentos são resultados de um conhecimento construído pelo aluno que é produzido através de uma investigação científica. Afinal, para Davidov (1988), a função preponderante da escola é assegurar meios para que os alunos formem um modo de pensar teórico-conceitual apropriando-se de conhecimentos. E para essa apropriação de conhecimentos, o aluno passa pelos processos lógicos e investigativos. Ou seja, processos de pensar através de um núcleo conceitual e pesquisas científicas do objeto de estudo.

Para a formação do pensamento teórico-científico, é necessário que o aluno tenha o domínio do processo de origem e desenvolvimento de um objeto de conhecimento. E para isso, o planejamento de ensino começa com a análise do conteúdo, e o professor deve analisar o conteúdo de forma geral e identificar o núcleo conceitual desse conteúdo. E o núcleo conceitual é um princípio que estabelece elementos para a formação de um objeto de estudo que, em outras palavras, é o processo de desenvolvimento para a prática social e histórica de um âmbito científico.

Ainda no planejamento de ensino, Libâneo (2016) nos diz que é importante destacar que não basta apenas essa análise, é essencial que os conteúdos estejam ligados à motivação

do aluno para que ele tenha resultados melhores na sua aprendizagem. Assim, quando envolve a bagagem cultural no processo de ensino desse discente, o conhecimento obtido torna consideravelmente significativo em suas práticas diárias e locais. Segundo esse autor, para que se tenha um desenvolvimento de pensamento e conceitos teórico-científicos, é necessária uma base de formação vinda especialmente das práticas pedagógicas voltadas a princípios de aprendizagem, em que se possa garantir a compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Para o autor, para se chegar ao objetivo da aprendizagem, é necessário que o planejamento de ensino e a elaboração do pensamento teórico (formação de conceitos) ocorram via abstração e generalização de conceitos, para que possa, enfim, compreender um determinado conteúdo, isso, na perspectiva desenvolvimental da teoria Histórico-Cultural.

Segundo Puentes e Longarezi (2013), Vigotski afirmava que o desenvolvimento da psique no indivíduo é de natureza social e tem lugar por intermédio do processo de interiorização, de transformação do intersíquico (atividade coletiva) em intrapsíquico (atividades individuais).

Sendo assim, para esses autores, as características humanas não são transmitidas de maneira hereditária, mas por meio da apropriação da cultura, ou seja, do social para o individual. Os autores afirmam que o desenvolvimento da consciência enquanto forma superior de manifestação da psique é, nesse sentido, uma atividade real que relaciona sujeito com a realidade.

A comunicação, para Leontiev (1978), constitui, portanto a segunda condição inevitável do processo de assimilação pelos indivíduos dos progressos do desenvolvimento sócio histórico da humanidade (PUENTES; LONGAREZI, 2013).

Além disso, Puentes e Longarezi (2013) mencionam que a consciência individual é desenvolvida através da consciência social e seus significados a partir da atividade humana. Mediante isso, a educação, na tradição marxista e histórico-cultural, tem responsabilidade de garantir condições de apropriação de cultura pela Humanidade para sua própria transformação na mesma e diante da mesma.

É importante destacar o que esses autores trazem, que diz que, ao produzir saber científico e sistematizado, o homem cria também as condições básicas para sua inserção na sociedade, com a qual garante não apenas a sobrevivência, como indivíduo singular que é, mas também perpetua o futuro da humanidade.

O homem em si é constituído de uma origem e uma mediação social e histórica. E a educação, é responsável por essa mediação, inserção e imersão do indivíduo na cultura, na

sociedade. E, a escola é, segundo as autoras, a instituição socialmente criada como espaço de humanização e desenvolvimento do homem (PUENTES; LONGAREZI, 2013).

Nesse sentido, Puentes e Longarezi (2013) afirmam que a escola é fundamental na responsabilidade qualitativa de mudança e formação dos indivíduos estudantes através dos processos de ensino-aprendizagem. Além também de ser socialmente responsável pelo desenvolvimento da capacidade mental e personalidade do estudante e também da formação do pensamento teórico do mesmo, para que a partir disso, favoreçam o processo de formação de outras funções mentais dos indivíduos, dos estudantes, como da percepção e da memória. Diante disso, o ensino por problemas é primordial no processo de ensino que tende ao desenvolvimento (PUENTES; LONGAREZI, 2013). E, é importante lembrar que esses conceitos são formados através da atividade de aprendizagem, em que o estudante, não domina o conceito, e sim aprende a agir conceitualmente.

#### 4.1 Análises das dissertações e teses encontradas na CAPES

Abaixo, socializamos os resultados encontrados, chamando atenção ao fato de termos conseguido identificar apenas 2 pesquisas que abordam a EJA e ensino desenvolvimental, elencadas nos quadros 2 e 3, respectivamente:

Quadro 2 – Tese que fala sobre EJA no ensino desenvolvimental.

TÍTULO	AUTORIA	ANO DE PUBLICAÇÃO	FALA SOBRE JOVENS E ADULTOS?
A Formação Integrada Omnilateral: Fundamentos e Práticas no Instituto Federal de Goiás a partir do Proeja.	BARBOSA, Sebastião Claudio.	2017	Sim

Fonte: Elaborado pela autora.

Barbosa (2017) em sua pesquisa teórica e bibliográfica e de análises documentais relativos à criação dos Institutos Federais e do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), aborda em sua tese intitulada “A formação integrada omnilateral: fundamentos e práticas no Instituto Federal de Goiás a partir do PROEJA”, a Educação Profissional

relacionada com a Educação Básica considerando os Fundamentos da Formação Integrada Omnilateral (ética, interdisciplinaridade, currículo integrado e Ensino desenvolvimental).

Para Barbosa (2017), essa relação e/ou currículo integrado faz parte de uma concepção de uma organização de aprendizagem que tem como finalidade oferecer uma educação que contemple todas as formas de conhecimentos produzidos pela atividade humana.

Isso explica a Formação Integrada, que para Barbosa (2017), se expressa num elemento da luta de classes, no sentido da construção contra hegemônica de uma práxis pedagógica que vise mudar o cenário atual de educação, na qual tem o Ensino desenvolvimental como uma das características fundamentais para a sua efetivação. Além disso, considera nesse processo o cotidiano, a cultura e as vivências sociais dos jovens e adultos educandos. Ainda para Barbosa (2017), esses aspectos são essenciais nas formações de conceitos e compreensão da realidade pelo educando para tais estudos, no qual resultará na ampliação de entendimento em quesito qualitativo para com a sua realidade e a sua transformação.

Para tanto, a ideia de essas características referentes à Formação Integrada dos Jovens e Adultos devem, segundo Barbosa (2017), romper com a lógica do capital na área da educação. Complementando essa afirmação, o autor ainda nos diz que a pesquisa se refere a conceitos existentes para melhor se aprofundar em conhecimentos e projetá-los no futuro para os estudantes. Ou seja, é de grande importância que se proponham reflexões acerca do conceito da Formação Integrada Omnilateral relacionada à EJA.

Quadro 3 – Dissertação que fala sobre EJA no ensino desenvolvimental.

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORIA</b>	<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>FALA SOBRE JOVENS E ADULTOS?</b>
Significados da experiência de reinserção escolar: o programa Projovem urbano na perspectiva de seus protagonistas.	MASCARENHAS, Luciana Brandão Oliveira.	2015	Sim

Fonte: Elaborado pela autora.

Além de Barbosa (2017), Mascarenhas (2015) também contribui com uma importante pesquisa sobre jovens e adultos na qual tem por título “Significados da experiência de reinserção escolar: o programa Projovem Urbano na perspectiva de seus protagonistas”. Essa dissertação fala sobre jovens adultos que tiveram uma trajetória escolar irregular, marcada pela exclusão, mas que também tiveram reinserção escolar no programa Projovem Urbano na

cidade de Feira de Santana-BA. Em seus estudos, a autora focalizou a perspectiva do jovem enquanto ser em desenvolvimento, que produz significações na trama das relações sociais.

Para essa pesquisa, Mascarenhas (2015) buscou coletar dados para sua investigação através de diários de campo, questionário, conversas informais, grupo focal e entrevistas narrativas. O desfecho que se encontrou foi que a irregularidade escolar interfere na trajetória desenvolvimental quando se fala de inserção social. Até mesmo no ambiente escolar quando esses jovens adultos carregam sua bagagem cultural e social.

Por isso importância de se trabalhar com esses jovens e adultos na perspectiva da teoria do Ensino desenvolvimental. Com isso, é necessário e significativo essa retomada dos jovens e adultos para o estudo, porque não ficarão à mercê do conhecimento de seus direitos dentro da sociedade. Assim, com o estudo baseado na teoria do Ensino desenvolvimental e Histórico-Cultural objetivando a formação de conceitos, esses jovens e adultos poderão de maneira qualitativa olhar ao seu redor e seu meio social visando o futuro, no sentido de mudanças sociais, nos quais os seus direitos devem ser respeitados e cumpridos, exercendo assim a luta pela igualdade e organização social.

Com esse processo, Mascarenhas (2015, p. 151) nos alerta que,

[...] quando o jovem e adulto assume a condição de aluno, a escola precisa considerar a rede atuando na pessoa, desenvolver um olhar mais amplo para os sujeitos que acolhe, uma vez que precisa concebê-los como seres relacionais, situados em um contexto sócio histórico, autor de si, dando sentido à sua experiência.

A autora ainda afirma que a escola também precisa se colocar como mediadora na produção de conhecimento e conhecedora das trajetórias dos educandos jovens e adultos, desenvolvendo ações de acompanhamento desses educandos, o que requer estrutura e apoio de instâncias macro estruturais do sistema escolar.

Além disso, questões como a exclusão, dificuldades nos conteúdos trabalhados e a desistência escolar já são fatores presentes na historicidade do jovem e do adulto que retornam à escola depois de tanto tempo fora dela, por isso, da relevância da escola fazer esse acompanhamento.

Por outro lado, o restante (maioria) das produções elencadas não abordam a EJA no ensino desenvolvimental, sendo conhecidas nos quadros 4 e 5, respectivamente:



Quadro 4 – Teses que não falam sobre EJA no ensino desenvolvimental.

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORIA</b>	<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>FALA SOBRE JOVENS E ADULTOS?</b>
A formação de conceitos matemáticos nos anos iniciais: como professores pensam e atuam com conceitos.	FERREIRA, Valdivina Alves.	2013	Não
O ensino desenvolvimental e a aprendizagem do voleibol.	MIRANDA, Made Junior.	2013	Não
O entendimento conceitual do processo de dissolução a partir da elaboração de modelos e sob a perspectiva da teoria de campos conceituais.	MOZZER, Nilmara Braga.	2013	Não
Um diálogo entre Vygotsky e o sistema teórico da afetividade ampliada: o teatro na educação básica e o desenvolvimento socioemocional humano.	CEBULSKI, Marcia Cristina.	2014	Não
Ensino-aprendizagem na educação infantil para crianças em situação social de pobreza: uma intervenção pedagógico-didática (dialético-interativa) com a abordagem histórico-cultural.	JUNIOR, Alexandre Avelino Giffoni.	2014	Não
Realidade e possibilidades da prática docente em matemática nos anos iniciais: um estudo mediado pelas proposições Davydovianas.	SOUSA, Valdirene Gomes de.	2014	Não
Aprendizagem de geometria no curso de pedagogia: um experimento de ensino sobre a formação de conceitos de perímetro e área baseado na teoria de V.V. Davydov.	BESSA, Márcio Leite de.	2015	Não
O desenvolvimento de motivos formadores	FRANCO, Patrícia Lopes Jorge.	2015	Não

de sentido no contexto das atividades de ensino e estudo na escola pública brasileira.			
A produção científica sobre didática na região centro-oeste: um estado da arte a partir de três programas de pós-graduação (2004-2010).	RODRIGUES, Adriana.	2015	Não
Docência superior de conteúdos jurídicos: problemáticas e perspectivas para o século XXI.	SILVA, Maria Ivonete Santos.	2015	Não
Ensino do conceito de função por meio de problemas: contribuições de Davydov e de Majmutov.	SOUZA, Simone Ariomar de.	2015	Não
Epistemologia da Educação Musical Escolar: Um estudo sobre os saberes musicais nas escolas de educação básica brasileiras.	AQUINO, Thaís Lobosque.	2016	Não
Ensino e Aprendizagem de Física: Contribuições da Teoria de Davydov.	BORGES, Lucas Bernardes.	2016	Não
Processo de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica: uma intervenção didático-formativa com o formador de professores.	SOUSA, Walêska Dayse Dias de.	2016	Não
A (docência)escência: pressupostos para um ensino desenvolvimental.	SOUZA, Claudia Silva de.	2016	Não
A linguagem filosófica e o desenvolvimento do pensamento em aulas de filosofia no ensino médio.	BELIERI, Cleder Mariano.	2017	Não
A organização do trabalho educativo com o jogo na formação de professores de educação física.	OLIVEIRA, Rogerio Massarotto de.	2017	Não
Por uma didática	ARANTES, Lucielle	2018	Não

Desenvolvimental da Subjetividade no ensino de Música na escola.	Farias.		
Atividade de estudo do conceito de transformação linear na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental de v. V. Davydov.	ASSIS, Aline Mota de Mesquita.	2018	Não
Aprendendo a ensinar: A contribuição das disciplinas didática e didáticas específicas para a formação de professores no curso de pedagogia da Unimontes.	BRITO, Denice do Socorro Lopes Brito.	2018	Não
Formação de formadores de professores para e por um ensino desenvolvimental de línguas: uma intervenção didático-formativa na educação superior em Moçambique.	MARRA, José Bartolomeu Jocene.	2018	Não

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5 – Dissertações que não falam sobre EJA no ensino desenvolvimental.

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORIA</b>	<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>FALA SOBRE JOVENS E ADULTOS?</b>
Aprendizagem de leitura de imagens em artes visuais: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental.	SILVA, Ana Rita da.	2013	Não
Ensino de estatística: uma proposta fundamentada na teoria do ensino desenvolvimental.	CUNHA, André Luiz Araújo.	2014	Não
O ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos jogos limítrofes em uma turma de sete anos.	CUNHA, Neire Marcia da.	2014	Não
Formação de conceitos de língua portuguesa no ensino técnico de nível médio: um estudo experimental.	LOPES, Livia Mara Menezes.	2014	Não
Os conceitos	MAME, Osvaldo	2014	Não

geométricos nos dois anos iniciais do ensino fundamental na proposição de Davydov.	Augusto Chissonde.		
Processo de letramento na educação infantil: ensino desenvolvimental.	NASCIMENTO, Alda Nazaré Santos do.	2014	Não
A formação de conceitos de língua portuguesa no ensino fundamental: um estudo experimental.	SILVA, Terezinha Severino da Silva.	2014	Não
O planejamento científico do ensino: um estudo experimental da formação com professores de cursos tecnológicos.	WEITZEL, Vânia Aparecida Borges.	2014	Não
Atividade de estudo e suas inter-relações com a atividade de ensino e a educação desenvolvimental: possibilidades e desafios no ensino de química.	BENJAMIN, Wilson de Sousa.	2015	Não
Os princípios do ensino desenvolvimental na produção do conhecimento em educação física escolar.	CORAL, Maurício Abel.	2015	Não
O ensino e a aprendizagem de álgebra nos anos finais do ensino fundamental: a formação do conceito de função.	NEVES, José Divino.	2015	Não
O método de análise das unidades em L.S. Vigotski: Implicações para a didática.	OLIVEIRA, Kenia Mota de.	2015	Não
O estudo das ações motoras nas perspectivas desenvolvimentistas ecológicas e histórico-culturais.	SCHARDONG, Fabiel Rambo.	2015	Não
Ensinar e aprender nos anos iniciais do ensino	SYLVIO, Mara Cristina de.	2015	Não

fundamental: contribuições da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental.			
O conteúdo do conceito dança nos cursos de educação física no sul catarinense.	BONA, Bruna Carolini de.	2016	Não
Organização de ensino de matemática na perspectiva do pensamento teórico: uma reflexão a partir do conceito de divisão.	CRESTANI, Sandra.	2016	Não
Planejamento de ensino e sua relação com a prática docente: necessidades produzidas por professores nos anos finais do ensino fundamental de uma escola particular de Parnaíba-PI.	FERNANDES, Márcia Ribeiro Silva.	2016	Não
Pensando e atuando com o conceito cor: a perspectiva dos professores de arte no ensino fundamental.	OLIVEIRA, Nelisa Tânia Coe de.	2016	Não
Ensino desenvolvimental e investigação matemática com a geogebra: uma intervenção pedagógica sobre o teorema de tales.	REZENDE, Sérgio Ricardo Abreu.	2016	Não
A sociologia no ensino médio: princípios e ações didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de adolescentes em uma perspectiva histórico-cultural.	SOUZA, Leandro Montandon de Araújo.	2016	Não
O modo Davydoviano de organização do ensino para o sistema conceitual	ALVES, Ester de Souza Bitencourt.	2017	Não

de adição e subtração.			
A infância na percepção de crianças em acolhimento institucional no município de Santarém-Pará.	GUALBERTO, Milca Aline Colares.	2017	Não
A experimentação no ensino de biologia: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para a formação do pensamento teórico.	MIRANDA, Edna Sousa de Almeida.	2017	Não
A formação do pensamento teórico na teoria do ensino desenvolvimental: contribuições para o ensino de química.	SILVESTRE, Andréia Andreóli.	2017	Não
Ampliação do tempo escolar: o trabalho docente nas escolas públicas de tempo integral da rede municipal de educação de Goiânia.	VICENTE, Milene do Amaral Ferreira.	2017	Não
Ensino de música na escola: tendências pedagógicas e a necessidade da educação musical para o desenvolvimento humano.	BORGES, Renato.	2018	Não
Prevalência de crianças com provável transtorno do desenvolvimento da coordenação: um saber necessário para inclusão educacional no contexto amazônico.	CABRAL, Gloria Cristina Fialho.	2018	Não
Organização do processo de ensino do conceito de número dos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise histórico-cultural.	GUIMARÃES, Marcia Amélia.	2018	Não
Ensino de ciências	LOBO, Damon Alves.	2018	Não

nos anos iniciais do ensino fundamental: a formação de conceitos científicos e o desenvolvimento dos alunos.			
Possibilidades didáticas de gamification como mediadora de conceitos no ensino de graduação.	MOREIRA, Tiago Bacciotti.	2018	Não
Aprendizagem do conceito fração: um experimento de ensino baseado na teoria do ensino desenvolvimental.	SILVA, Artur José de Oliveira e.	2018	Não
Perspectivas de formação integrada nos cursos técnicos do IFMT – Campus Rondonópolis.	WESZ, Rudinei Itamar Tamiosso.	2018	Não
Aprendizagem escolar e busca pelo direito à igualdade de resultados: um estudo sobre grupos interativos no ensino fundamental.	ASSIS, Janaina Silva de.	2019	Não
Tertúlia literária dialógica e alfabetização freiriana: encontros possíveis.	FERNANDES, Susanna Vigário Porto.	2019	Não
Atividade de estudo e consciência crítica do professor: processo de intervenção histórico-cultural.	SIMÕES, Jéssica Priscila.	2019	Não

Fonte: Elaborado pela autora.

É um fato que a pesquisa de levantamento realizada nas teses e dissertações identificadas com palavras chave “Ensino desenvolvimental” torna perceptível o número reduzido de pesquisas de pesquisas feitas relacionadas à EJA no Ensino desenvolvimental em questão.

Em continuação das análises das teses e dissertações encontradas nessa pesquisa, não houve estudos sobre EJA na perspectiva desenvolvimental, como nas duas anteriores já trazidas e analisadas aqui.

Dentre algumas destas pesquisas, algumas se destacam para a discussão aqui realizada. Rodrigues (2015) em sua tese que tem por título “A produção científica sobre didática na

região centro-oeste: um estado da arte a partir de três programas de pós-graduação (2004-2010)”, não há menção sobre a EJA, apenas sobre o Ensino desenvolvimental. Porém, a autora ressalta também que são ausentes pesquisas relacionadas ao tema em questão, o que reforça nossa hipótese mencionada nesta investigação. Em sua pesquisa, ela considera as deficiências de aprendizagens e produção científica da didática no contexto educacional brasileiro. Para isso, Rodrigues (2015) analisou artigos elaborados pelos professores das linhas de pesquisas de Programas de Pós-graduação em Educação localizados na Região Centro-Oeste, no período de 2004 a 2010, que ajudaram a autora a refletir sobre o pensar sobre a prática educativa e a constituição da didática, sem desconsiderar as fundamentações teóricas como subsídio para intervenções nas práticas escolares.

Nesse sentido, Rodrigues (2015) buscou analisar se os conhecimentos produzidos sobre a didática na pós-graduação brasileira, de fato, se diferenciam das contribuições, segundo ela, do pensamento didático pautado na teoria do Ensino desenvolvimental. Porém, para isso, foi preciso um mapeamento de pesquisas científicas relacionadas à didática para tais estudos especificados.

É importante destacar, na visão da autora, que os modos e condições nos quais o ensino é realizado, ou seja, o modo como o ensino-aprendizagem dentro da sala de aula é contextualizado, reflete na formação do professor. E, diante disso, surge a importância da organização do ensino em que leva em consideração a formação do pensamento teórico e as práticas sociais e culturais do aluno, para assim proporcionar o desenvolvimento do discente.

Apesar de Rodrigues (2015) ter encontrado pesquisas que tem como base a didática, o ensino-aprendizagem, a formação de professores para o Ensino desenvolvimental, enfim, estudos baseados na teoria histórico-cultural, a mesma identificou pouco estudo que refletisse as questões na educação infantil, ensino fundamental e médio, e também relacionada à Educação de Jovens e Adultos. Além disso, poucas pesquisas encontradas estavam relacionadas à sala de aula.

Isso nos faz refletir de como são necessárias pesquisas de forma investigativa no campo da didática que envolve a EJA, tendo a teoria Histórico-Cultural como principal aporte teórico. Mas que não permaneça apenas na teoria, e sim que sejam incentivadas na prática educativa e no trabalho pedagógico do professor e pesquisador. Afinal, a didática baseada no Ensino desenvolvimental é para transformação social de forma construtiva e de modo produtivo relacionado ao conhecimento e construção também de conhecimento.

O que as demais teses e dissertações nos trazem são estudos voltados à teoria do ensino desenvolvimental relacionados ao campo de pesquisa de cada pesquisador e/ou autor,



entretanto, sem falar de EJA. Por exemplo, na tese de Aquino (2016) intitulada “Epistemologia da Educação Musical Escolar: Um estudo sobre os saberes musicais nas escolas de educação básica brasileira” menciona sobre as reflexões metódicas quanto à educação musical escolar, considerando diálogos e análises pedagógicas baseadas na teoria do ensino desenvolvimental e também na teoria Histórico-Cultural.

Para tanto, a autora explica a importância da relação de análises pedagógicas citadas para estudos que sua tese propõe, destacando a notabilidade da teoria do Ensino desenvolvimental e Histórico-Cultural já citadas, pois para Aquino (2016), para aprender um saber não basta dominá-lo formalmente, é preciso mais: devemos tomar consciência do seu modo operar, que articula conceitos, operações mentais e intervenções práticas com potencial para transformar a realidade social.

Outra tese que se destaca é a de Assis (2018), na qual tem por título “Atividade de estudo do conceito de transformação linear na perspectiva da teoria do Ensino desenvolvimental de V.V. Davydov”, em que também não fala sobre EJA, mas são importantes os resultados obtidos ao utilizar a metodologia voltada ao Ensino desenvolvimental. Sobre isso, a autora mostra em sua pesquisa um caminho alternativo de organização do ensino do conceito de transformação linear, conseqüentemente da Álgebra Linear.

Assis (2018) partiu da pesquisa de ensino baseada na teoria do Ensino desenvolvimental de V.V Davidov, coletando dados por meio de roteiro de entrevistas com um professor, questionário sociocultural para alunos, instrumentos de avaliação diagnóstica, plano de ensino experimental e roteiro de observação direta não participante.

E quanto aos resultados, a autora destaca que a metodologia de ensino baseada na teoria do ensino desenvolvimental formulada por V.V Davidov constatou-se viável para a melhoria da aprendizagem dos alunos com indícios de modificações qualitativas na forma de pensar dos estudantes.

É importante lembrar que, em relação aos experimentos didáticos formativos como metodologia, Davidov (1988) nos alerta que é o método mais eficiente do pesquisador intervir ativamente nos processos mentais que ele estuda por meio da organização e reorganização de novos programas de ensino e dos procedimentos necessários para concretizá-los.

Assis (2018) complementa que ao basear o ensino e a aprendizagem na teoria do ensino desenvolvimental, como foi no experimento da Álgebra Linear em sua pesquisa, é possível que o aluno desenvolva uma forma de ver e pensar aquilo que se está ensinando. Pois

é um caminho no qual surge o pensamento teórico, a partir da formação de conceitos, características essas da teoria do ensino desenvolvimental de V.V. Davidov.

Outra tese que trago é de Oliveira (2017) com o título “A organização do trabalho educativo com o jogo na formação de professores de educação física”, sendo uma das demais analisadas que não fala sobre EJA, também. Essa tese traz organizações de trabalhos educativos que desempenham um papel importante para o processo de formação humana e qualificação de professores. Nesta pesquisa, o jogo é objeto de estudo fundamental para uma análise de perspectiva formativa curricular.

Além disso, esse estudo de Oliveira (2017) considera a periodização do desenvolvimento mental da teoria Histórico-Cultural e, quanto à didática, os fundamentos do Ensino desenvolvimental para a formação plena do indivíduo.

É importante destacar também que, conforme o autor, para a realização do trabalho educativo é necessário selecionar e sistematizar os conteúdos do jogo de forma a transformar o saber objetivo em saber escolar, quando incorporados no processo de ensino. Pois, para Martins (2017, p. 139),

Avançar da experiência ao entendimento daquilo que se sustenta, requalificando não apenas a compreensão da realidade, mas acima de tudo, a concepção construída sobre ela é, ao nosso juízo, o maior desafio imposto à educação escolar que vise à formação omnilateral das pessoas.

Diante disso, o jogo aqui como objeto de estudo é considerado como elemento principal na contribuição de formação humana e processo de humanização. Além disso, Oliveira (2017) afirma que o jogo em nada enfraquece o argumento de que nas idades avançadas, adultas, também continue a expressar o grau de determinações materiais em que está situado.

Assis (2019) em sua dissertação “Aprendizagem escolar e busca pelo direito à igualdade de resultados: um estudo sobre grupos interativos no ensino fundamental”, não está voltada à pesquisa sobre EJA. Porém, há um destaque no seu estudo de um quadro na sua pesquisa no qual a autora expõe exemplos de trabalhos que tem como principais assuntos a inclusão, superação de obstáculos, qualidade de ensino, melhoria da convivência, participação e novas formas de organização de sala de aula.

Um dos exemplos citados neste quadro feito pela autora tem por título “Aprendizagem Dialógica na Educação de Pessoas Adultas: denúncias e anúncios para a superação de obstáculos e busca de desenvolvimento humano” – de Franzi, Juliana, et al. (2009), na qual Assis (2019) destaca que o conceito central evidenciado ao tema de um dos trabalhos

expostos é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), sob o olhar da perspectiva de aprendizagem dialógica, pautada na teoria da ação comunicativa de Habermas e na teoria da dialogicidade de Freire.

Vale destacar que o objetivo do trabalho de Assis não foi levantar pesquisas sobre EJA, e sim identificar, descrever e analisar contribuições para a melhoria do aprendizado escolar dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. O destaque no quadro da pesquisa da autora citado é apenas uma exemplificação referente ao assunto que visou contribuir para a pesquisa da mesma. Além disso, a autora optou por apurar resultados da escola pública municipal de Goiânia/GO, na qual constatou resultados de aprendizagens baseadas na perspectiva de metodologia comunicativa. Para essa autora, a qualidade da educação na práxis deve ser efetiva, inovadora e transformadora.

Em geral, ao analisar as teses e dissertações levantadas nesta pesquisa, é considerável a falta de pesquisas voltadas à EJA com foco no Ensino desenvolvimental. Além disso, nos estudos encontrados, outros autores de boa parte desses estudos também corroboram a carência de pesquisas a respeito dessa modalidade educacional com a perspectiva de Ensino desenvolvimental.

No entanto, considerando algumas pesquisas que não falam de EJA, é notável a importância da alternativa de ensino aprendizagem voltadas à teoria do Ensino desenvolvimental, uma vez que apresentam resultados qualitativos na experiência de cada exemplo dado pelos pesquisadores, como mencionados por alguns estudos aqui, como, por exemplo, Assis (2018), Oliveira (2017), Aquino (2016) entre outros.

E isso é importante pelo fato de também serem pesquisas construtivas e colaboradoras para outros estudos, inclusive para estudos voltados à EJA, uma vez que propor um ensino e aprendizagem que possibilite ao jovem e ao adulto que carrega uma bagagem cultural significativa, desenvolver as suas funções psicológicas superiores, formando conceitos, pode proporcioná-los a avançar na aprendizagem, a ter mais autonomia na realização de tarefas e, por fim, a ter uma consciência mais crítica da realidade da qual fazem parte.

Dito com outras palavras, a perspectiva do Ensino desenvolvimental via teoria Histórico-Cultural, pode ser para o professor um relevante referencial teórico para uma perspectiva de humanização e emancipação (na didática), no ensino-aprendizagem entre educandos e professores. Ou seja, nas palavras de Chaves, Tuleski, Lima e Giroto (2014), um estudo voltado à prática educativa baseada na teoria histórico cultural, pode levar o indivíduo a questionar, a desenvolver as funções psíquicas superiores, e, conseqüentemente, se desenvolver em quesito qualitativo para sua formação e autonomia, indo ao contrário do

ensino tradicional, em que o estudante é preparado para aceitar o que já vem imposto na questão de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Vigotski (2001) afirma que, com o objetivo de fazer avançar o desenvolvimento dessas funções nos estudantes, as práticas pedagógicas nas unidades escolares devem se organizar para mobilizar o uso e o exercício de formar cada vez mais nesses estudantes os desenvolvimentos de memória, atenção, percepção, pensamento, emoções e linguagem, dentre outras habilidades, importantes para a formação do educando no percurso escolar.

Para isso, é necessário que no processo de ensino tenha comunicação, afetividade, escolha de recursos e procedimentos didáticos com significados. É importante frisar a ideia de que o educador também tem a necessidade da formação e capacitação para sua atuação diante das propostas pedagógicas relacionadas ao contexto da teoria Histórico-Cultural, para que tenha amplo desempenho no planejamento de seus estudos acerca da sua prática pedagógica em função, desempenho esse construído de forma coletiva.

Na atividade pedagógica, é importante que o educador desperte a capacidade da criança, do jovem e do adulto planejar, e a instrução para isso, orientações de ensino devem constar ao educando questionamento diante da atividade, por exemplo, como, porque, para que fazer. Para que propicie o aparecimento da função de formação de intenção e planejamento prévio da ação propositada (CHAVES, TULESKI, LIMA; GIROTTO, 2014).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as teses e dissertações encontradas no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, foi possível identificar apenas duas pesquisas que abordem em seus estudos o Ensino desenvolvimental com jovens e adultos. A tese que fala sobre Ensino desenvolvimental com jovens e adultos é de Barbosa (2017), que tem por título “A formação integrada omnilateral: fundamentos e práticas no Instituto Federal de Goiás a partir do PROEJA”, e a dissertação de Mascarenhas (2015), intitulada “Significados da experiência de reinserção escolar: o programa Projovem Urbano na perspectiva de seus protagonistas”.

Essas duas pesquisas falam sobre EJA e Ensino desenvolvimental, discutindo a Educação Profissional, além de questões sócio históricas. Na tese encontrada, defende-se um ensino-aprendizagem de jovens e adultos a partir do Ensino desenvolvimental, visando uma formação mais plena desses educandos. Já na dissertação analisada, é reafirmada a importância da bagagem histórica e cultural do jovem e adulto para sala de aula e do planejamento didático pedagógico. No que se refere às categorias de análises encontradas nesses estudos, pode-se afirmar que formação de professores e didática são as mais comuns.

No que se refere à parte da pesquisa bibliográfica realizada, o Ensino desenvolvimental surgiu em oposição ao ensino tradicional, que não propiciava aos educandos uma aprendizagem que ampliasse as suas relações sociais com o outro, que inibia a criatividade deles nas suas ações dentro e fora da sala de aula. Segundo literatura bibliográfica pesquisada, a educação tradicional não permite a associação entre realidade e espaço escolar, o que pode acontecer apenas numa perspectiva desenvolvimental. Isso ajuda a compreender que o conhecimento teórico-científico deve estar relacionado ao modo de construção dos saberes, para que, como consequência, o aluno se aproprie do entendimento a respeito do objeto a ser estudado e possa desenvolver, plenamente, a sua aprendizagem. Por isso de se pensar em um ensino que seja desenvolvimental, que proporcione aos educandos formarem conceitos e, portanto, o pensamento teórico, para que possam se tornarem mais autônomos no desenvolvimento de atividades escolares, com tomada de consciência da realidade.

A pesquisa desenvolvida revelou também que o plano de ensino para a didática desenvolvimental inclui elementos indispensáveis para a sua formulação, que é resumidamente o tópico do conteúdo de um conjunto de aula, descrição do núcleo de conceito, o problema da aprendizagem como elemento que confere uma forma investigativa à atividade de estudo, designação dos conteúdos, formulação dos objetivos, procedimentos

didáticos e procedimentos de avaliação (LIBÂNEO, 2016). Daí, para a formação do planejamento didático-pedagógico de ensino, têm-se essas dimensões epistemológicas que implicam na constituição de um saber construído pelo educando, via formação de conceitos (desenvolvimento do pensamento teórico).

É nesse sentido que o Ensino desenvolvimental se baseia, numa perspectiva teórica Histórico-Cultural, que considera no processo de ensino e aprendizagem do estudante a sua realidade, as suas experiências e histórias de vida, indo contra o ensino tradicional que por vezes não considera essas especificidades no currículo escolar. Por isso da importância de descobrir e compreender a produção bibliográfica acerca da EJA no Ensino desenvolvimental na literatura científica, para que seja possível entender de que forma esse ensino pode contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos jovens e adultos.

Espera-se que esta pesquisa contribua para outros estudos futuros da área do conhecimento relacionado ao Ensino desenvolvimental, principalmente no que se refere à EJA, por se tratar de tema ainda recente na pesquisa acadêmica. Além disso, é importante entender e respeitar o histórico vivenciado pelo aluno quando se trata de desistências escolares e vida pessoal, isso, se tratando de jovens e adultos. Assim, é necessário que haja discussões e reflexões acerca da educação de jovens e adultos relacionados ao ensino desenvolvimental, para que esses educandos que estão no processo de formalização do saber e desenvolvimento pessoal sejam capazes de transformar as suas realidades e se tornarem mais críticos e participativos no seu meio e, por conseguinte, fazerem parte da geração que visa um mundo melhor, de liberdade, de inserção e de equidade.

Além disso, ressaltamos a importância desta pesquisa no contexto do curso de Licenciatura em Educação do Campo de Tocantinópolis, já enfatizada neste trabalho, uma vez que há nesse curso uma diversidade de estudantes jovens e adultos que têm o direito de se desenvolverem em uma sociedade mais justa, igualitária e voltada ao desenvolvimento humano, perspectiva essa defendida pela Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), uma vez que os jovens e adultos da Educação do Campo não são da educação básica, mas universitários. Portanto, defendemos, nesse pressuposto, que o homem e a mulher do campo também têm direito a uma educação ao longo de suas vidas.

## REFERÊNCIAS

- AQUINO, O. F.; CUNHA, N. M. Concepção Didática da Tarefa de Estudo: Dois Modelos de Aplicação. In: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; AMARAL, S. (Orgs.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 175-200.
- AQUINO, O. F. O Experimento Didático-Formativo: contribuições de L. S. Vigotski, L. V. Zankov e V. V. Davídov. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental**. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 323-350.
- AQUINO, O. F. **O experimento didático-formativo: contribuições para a pesquisa em didática desenvolvimental**. Uberaba: UNIUBE, p. 1-13, 2015.
- BEZERRA, A. A. C.; MACHADO, M. A. C. Políticas de Formação de Formadores para Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024. **Form, Doc.**, Belo Horizonte, v. 08, n. 14, p. 65-82, jan./jun. 2016. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v8i14.133>
- BOGDAN, R. I.; BIKLEN, E. **Investigação qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2010.
- CHAVES, M.; TULESKI, S. C.; LIMA, E. A.; GIROTTO, C. G. S. Teoria Histórico-Cultural e Intervenções Pedagógicas: possibilidades e realizações do bom ensino. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 129-142, jan./abr. 2014. <https://doi.org/10.5902/198464444210>
- DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Editorial Progreso, 1978.
- DAVÍDOV, V. **Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia**. 1988. Disponível em: <<http://professor.ucg.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Davydov>>. Acesso em 30 ago. 2020.
- DAVÍDOV, V. **O problema da generalização e do conceito na teoria de Vygotsky**. Palestra proferida durante o Comitê Internacional do ISCRAT (International Society for Cultural Research and Activity Theory). Tradução de José Carlos Libâneo. Studi di Psicologia dell Educazione. V. 1, 2, 3, Armando, Roma, 1997, p. 1-9.
- ELHAMMOUMI, M. O paradigma de pesquisa Histórico-cultural de Vygotsky: a luta por uma nova psicologia. In: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria Histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária; Cultura Acadêmica, 2016, p. 25-36.
- ELHAMMOUMI, M. O Paradigma de Pesquisa Histórico-Cultural de Vygotsky: a Luta por uma Nova Psicologia. In: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; AMARAL, S. (Orgs.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 25-36.

ELKONIN, D. B. Las cuestiones psicológicas relativas a la formación de la actividad docente en la edad escolar menor. In: ILIASOV, I. I. y LIAUDIS V. (Orgs.). **Ya. Antología de la psicología pedagógica y de las edades**. La Habana, Pueblo y Educación, 1986, p. 99-101.

ERICKSON, F. **Qualitative methods in research on teaching**. Michigan: The Institute for Research on Teaching, 1985.

FERREIRA, M. M. O ensino desenvolvimental e seus desafios para a formação dos professores: um relato de experiência no ensino da escrita acadêmica em inglês. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 13, n. 4, p. 1632-1653, out./dez. 2016.  
<https://doi.org/10.5007/1984-8412.2016v13n4p1632>

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, ago. 2000. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 07 abr. 2021.

JÚNIOR, A. S. C.; SOARES, L. J. G.; COLLADO, V. R. A. A Trajetória Recente da Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Chile: Inferências de um Estudo Comparado. **EccoS - Rev. Cient.**, São Paulo, n. 48, p. 385-408, jan./mar. 2019.  
<https://doi.org/10.5585/eccos.n48.8396>

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24, 2004. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300002>

LIBÂNEO, J. C. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, mai./ago. 2016.  
<http://dx.doi.org/10.18224/educ.v19i2.5391>

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. **Vygotsky, Leontiev, Davydov: três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática**. Goiânia: PUC, 2006.

MACHADO, M. M. A Educação de Jovens e Adultos (Após 20 vinte anos da Lei nº 9394, de 1996). **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016.  
<https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.687>

MARTINS, L. M. Formação da consciência como uma das condições para a superação dos limites históricos impostos pelo capitalismo. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia/MG: Navegando, 2017, p. 123-40.



MASCARENHAS, L. B. O. **Significados da experiência de re-inserção escolar: o programa Projovem urbano na perspectiva de seus protagonistas**. 166f. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado da Metodologia Científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PERES, T. C.; FREITAS, R. A. M. M. Ensino desenvolvimental: uma alternativa para a educação matemática. **Poiésis**, Tubarão, v. especial, p. 10-28, jan./jun. 2014.

<http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v8e0201410-28>

PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin-Davidov. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 1, n. 1, 267-286, 2017. <https://doi.org/10.14393/ER-v24n1a2017-12>

PUENTES, R. V. A noção de sujeito na concepção da Aprendizagem Desenvolvimental: uma aproximação inicial à Teoria da Subjetividade. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 58-87, jan./abr. 2019. <https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50575>

PUENTES, R. V. Didática desenvolvimental da atividade. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 1, n.1, p. 20-58, 2017. <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-2>

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Escola e Didática Desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 247-271, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013005000004>

PUENTES, R. V. Uma Nova Abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. **Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019. <https://doi.org/10.5902/1984644437312>

SAKHAROV, L. Sobre métodos para pesquisa de conceitos. **Fractal Rev. Psicol.**, v. 25, n. 3, p. 695-722, set./dez. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000300017>

SANCEVERINO, A. R.; RIBEIRO, I.; LAFFIN, M. H. L. Estado do Conhecimento das Pesquisas sobre Aprendizagem de Pessoas Jovens e Adultas no Campo da EJA. **Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 01-25, jan./mar. 2020. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e65981>

SANTOS, A. S.; AMORIM, A. O Currículo e a Educação de Jovens e Adultos: A Perspectiva Crítica em Foco. **Rev. Educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 117-126, jan./abr., 2016. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n1a2787>

SFORNI, M. S. F. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. **Educação e Realidade**, Campinas, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015. <https://doi.org/10.1590/2175-623645965>

SFORNI, M. S. **Aprendizagem Conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: JM, 2004.

SOUZA, V. L. T.; ANDRADA, P. C. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 355-365, 2013.

<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000300005>.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRUJILLO FERRARI, A. **Metodologia da ciência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

VIOTTO FILHO, I. A. T.; PONCE, R. F.; ALMEIDA, S. H. V. As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 29, p. 27-55, dez. 2009. Disponível em

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752009000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 07 abr. 2021.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Ridendo Castigat Mores, 2001.