

Memórias e processos de aprendizagem nas aulas de matemática da EJA

Memories and learning processes in youth and adult education mathematics classes

Denise Alves de Araujo¹

Resumo: O objetivo deste texto é apresentar os resultados preliminares de uma pesquisa sobre processos de apropriação de conceitos matemáticos escolares na Educação de Jovens e Adultos. Tomando por base a Psicologia Histórico-Cultural, e a partir do reconhecimento de que a memória de cada pessoa é constituída culturalmente, a pesquisa busca mostrar como as memórias construídas por meio das vivências entram em cena na produção de significações na experiência escolar na EJA. O material empírico foi produzido em uma pesquisa anterior por meio de uma etnografia da sala de aula, realizada em uma turma do Ensino Fundamental. Neste texto, de modo particular, trazemos a análise de interações discursivas para focalizar a apropriação de certos aspectos da linguagem da matemática escolar.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Matemática. Psicologia histórico-cultural. Memória. Aprendizagem.

Abstract: The objective of this text is to present the preliminary results of research into *processes* of appropriation of school mathematical concepts in Youth and Adult Education. Based on Historical-Cultural Psychology, and based on the recognition that each person's memory is culturally constituted, the research seeks to show how memories constructed through experiences come into play in the production of meanings in the school experience at EJA. The empirical material was produced in previous research through classroom ethnography, carried out in an Elementary School class. This text, in particular, brings the analysis of discursive interactions to focus on the appropriation of certain aspects of the language of school mathematics.

Keywords: Youth and Adult Education. Mathematics Education. Historical-cultural psychology. Memory. Learning.

1 Introdução

Apresentamos neste texto os resultados parciais de uma pesquisa que discute os processos de apropriação de conceitos matemáticos escolares por estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), focalizando o entrelaçamento entre o processo de significação e de construção de memórias. Nessa direção, buscamos revelar como a memória atua nos processos de aprendizagens de jovens, adultos e idosos em processo de escolarização por meio de uma etnografia da sala de aula, evidenciando a construção de mediadores para a memória nas aulas de matemática. O material empírico utilizado foi construído para outra pesquisa, concluída em 2017², que buscava compreender a apropriação de conceitos escolares, especialmente conceitos matemáticos, por jovens e adultos em salas de aula do Ensino Fundamental da EJA. Em ambas as pesquisas a Psicologia Histórico-Cultural, em especial a obra de Vigotski (1934/1993, 1931/1995), é a base para as análises produzidas. Agora, busca-se nesse campo teórico as discussões que envolvem a constituição de memórias e seu papel nos processos de ensino e de aprendizagem.

¹ Centro Pedagógico EBAP/UFMG • Belo Horizonte, MG — Brasil • ✉ denisearaujo@hotmail.com • ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4423-4680>

² A pesquisa foi avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética tanto da universidade em que foi realizada a pesquisa que originou o material em empírico, concluída em 2017, como pela universidade que abriga a pesquisa atual.

O esquecer e o lembrar estão sempre nas falas dos/as estudantes da EJA, seja para falar do passado, daquilo que estudaram na escola, na infância, mas já “esqueceram”; mas também do “esquecimento” que acontece de uma aula para outra. As análises produzidas na pesquisa anterior mostraram que as formas de funcionamento e o discurso sobre a memória durante as aulas parecem ter a ver com as significações produzidas, com o tipo de atividade e com a forma como é conduzida. Compreender esses aspectos é muito importante para criar oportunidades férteis de apropriação dos conhecimentos escolares.

É comum na EJA que os/as estudantes tenham dificuldade em ser assíduos/as às aulas. As exigências do trabalho, as demandas familiares, os problemas de saúde e até o cansaço excessivo contribuem para a frequência irregular. Essa irregularidade traz enormes desafios para a construção de um currículo que viabilize que as pessoas permaneçam na escola e vivenciem uma experiência efetiva de aprendizagens. Esse contexto precisa ser levado em conta pelos/as docentes da EJA, na construção de estratégias para “ativar” a memória com mediadores explícitos como, por exemplo, registros escritos. Os resultados da pesquisa anterior mostraram como a construção de significações profundas favorecessem o *lembrar* e também funcionam com mediadores da memória.

O modo como o material empírico foi construído se constituiu como uma escolha teórica e metodológica que se conecta aos objetos dessa pesquisa pois permitiu olhar os acontecimentos da sala de aula numa perspectiva histórica e cultural.

2 Contexto de produção do material empírico

O trabalho de campo foi desenvolvido em duas turmas iniciantes em um curso de Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos durante um ano escolar. O curso faz parte de um projeto de extensão de uma universidade pública no estado de Minas Gerais. Estudantes das licenciaturas atuavam como professores/as-em-formação orientados/as por docentes da universidade. Os estudantes do curso eram pessoas da comunidade e tinham, na época, entre 24 e 79 anos. Muitos deles eram aposentados/as, empregadas domésticas, vendedores/as. A princípio, as aulas de todos os conteúdos curriculares foram acompanhadas e depois de três meses de observação, as aulas de matemática passaram a ser registradas em áudio e vídeo. O material empírico foi composto, ainda, por entrevistas com estudantes e professora (gravadas em áudio), anotações em caderno de campo, e documentos (fichas de matrícula, diários de classe, avaliações etc.).

Esse material foi construído a partir de uma etnografia da sala de aula. Um longo processo de focalização definia os eventos e as interações discursivas a serem analisadas.

[...] o longo tempo de observação é que possibilita todo esse percurso de focalização, de modo que o que se diz e o que se faz, durante cada Sequência discursiva selecionada, constituam-se como uma unidade de análise que não se dissocia de todo o conjunto de aulas observadas e das pessoas que constituem aquela sala de aula. (GOMES; ARAUJO, 2019, p. 450)

Para a atual pesquisa está sendo construída uma nova lógica de investigação na qual as perguntas iniciais geram análises, levam a determinadas formas de organizar os dados, focalizam eventos que levam a novas perguntas para uma fase seguinte. Como explicam Gomes e Araujo (2019), constrói-se um “[...] percurso etnográfico até culminar numa análise microgenética”.

A visão genética aí implicada vem das proposições de Vygotsky sobre o funcionamento humano, e, dentre as diretrizes metodológicas que ele explorou, estava incluída a *análise minuciosa de um processo*, de modo a configurar sua gênese social e as transformações do curso de eventos. Essa forma de pensar a investigação foi

denominada por seus seguidores como “análise microgenética”. (GÓES, 2000, p. 11, grifo da autora)

Esse processo favorece para que nos eventos escolhidos para análise ao final do percurso seja reconhecida toda a sua constituição histórica. O prefixo “micro” não indica algo reduzido, um simples recorte da realidade, mas ressalta um processo de focalização que permite uma análise em profundidade.

Com os pressupostos teóricos e metodológicos da Etnografia em Educação, referenciados principalmente pelas teorias da Etnografia Interacional fundada pelo *Santa Barbara Classroom Discourse Group* (1992), buscamos compreender o que estava acontecendo naquelas salas de aula, entendendo que cada acontecimento é construído historicamente pelas pessoas.

Para a pesquisa anterior foi escolhida uma sequência de aulas com potencial para revelar os processos de apropriação dos estudantes e nessas aulas foram escolhidas sequências discursivas para análise. O conteúdo trabalhado nessas aulas era frações equivalentes. Para esta nova pesquisa estão sendo analisadas, inicialmente, as interações discursivas dessas mesmas aulas e entrevistas com alguns estudantes.

Queremos evidenciar a constituição histórica das memórias e, na sala de aula, dos mediadores em seu aspecto semiótico. Como eles se constituem? Quem os propõe? De que maneira? Quem participa dessa construção? Como participa? Em que práticas escolares de letramento estão inseridos? Quais as consequências e repercussões em eventos futuros? O que conta como memória para os participantes da pesquisa? Como as memórias escolares emergem ou não nas aulas?

3 Construindo novos diálogos com a Psicologia histórico-cultural

É comum que estudantes jovens e adultos da EJA sejam descritos como pessoas com dificuldade para aprender os conteúdos escolares, em comparações com os processos vividos pelas crianças e adolescentes. Ao se buscar explicações para as tais “dificuldades” surgem argumentações ligadas às condições objetivas que os estudantes adultos têm para estudar (pouco tempo, divisão do esforço e da atenção com outras tarefas da vida) situação que não é vivida por grande parte das crianças. Essa argumentação é complementada por explicações no campo biológico, voltadas ao envelhecimento e conseqüente desagregação das funções cerebrais, dentre elas, a memória. A neurociência tem trazido contribuições importantes para a compreensão do funcionamento do cérebro e sua relação com a memória. Estudos sobre a memória de curto e longo prazo que buscam relação com a educação são atraentes. De acordo com Lieury, a aquisição de novos conhecimentos se processa num “vai e vem entre a memória de longo prazo, de onde são recuperados esses conhecimentos, e a memória de curto termo que os encaixa numa nova disposição” (Lieury, 1994, p. 88) e alerta para a necessidade de superar uma visão passiva da memória no campo da educação. De fato, o verbo “memorizar” ganhou uma conotação negativa e, muitas vezes, oposta à compreensão. Obrigar estudantes a “decorar” a tabuada, por exemplo, que era uma prática comum nas aulas de matemática décadas atrás, foi substituída por um discurso de que é preciso “compreender” a construção da tabuada para, no fim das contas, memorizá-la.

Lieury prossegue explicando que esses conhecimentos que são “recuperados”, formam uma espécie de biblioteca. E continua sua reflexão assim:

Mas, que faria se essa biblioteca estivesse vazia? Quando a memória de longo prazo está desguarnecida de informações, a aquisição e a síntese de novos conhecimentos

será difícil. Constataremos, com efeito, que o sucesso escolar parece estar ligado tanto à quantidade de conhecimento armazenada na memória dos alunos como à qualidade da organização dessa informação. (Lieury, 1994, p. 88)

Considerando estudantes da EJA, como os/as que participaram desta pesquisa, a “biblioteca” vazia poderia explicar as supostas dificuldades de aprendizagem? Ou, poderíamos perguntar: quais seriam as “informações” que supostamente preenchem tal “biblioteca”?

Muitos/as dos estudantes que participaram da pesquisa tiveram experiência escolar breve na infância e só retomaram os estudos décadas depois. Como mostraremos mais adiante, na análise de um evento, o reencontro com a cultura escolar, nem sempre traz as condições para que conhecimentos escolares anteriores emergjam na experiência escolar atual. Em se tratando do ensino-aprendizagem da matemática, há que se levar em conta as mudanças no currículo ao longo das últimas décadas. Em certa aula sobre frações, uma aluna afirmou: *Não me lembro de ter estudado nada disso*. É possível, que realmente não tenha estudado. Ou estudou, mas essa “informação” não ficou retida na memória por alguma razão.

Não negamos as contribuições da neurociência para compreender o funcionamento da memória. Mas, nos parece inquestionável que a *cultura* é um elemento crucial no entendimento da memória e de seu papel nos processos que acontecem na sala de aula. Como dito por Smolka (2000, p. 186), estudar a memória é “estudar os meios, os modos, os recursos criados coletivamente no processo de produção e apropriação da cultura”.

Para além da experiência escolar com a matemática, essas pessoas (hoje, estudantes da EJA) certamente vivenciaram, de algum modo o uso da matemática em sua vida, nas atividades profissionais, nas atividades da vida diária ou, até mesmo, em atividades de lazer. As marcas culturais modularam essas vivências. Por isso, trazemos conceitos da psicologia histórico-cultural e de autores/as que tomam essa teoria como base de seus estudos, para avançar na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem nas salas de aula de EJA, pois para esse campo teórico, a cultura tem centralidade.

Ao olharmos para educandos da EJA em processo de escolarização, buscando entender suas aprendizagens não como algo que acontece *dentro da mente* das pessoas, mas *entre as pessoas*, o conceito de apropriação, tal como descrito por Smolka (2000), com base nos pressupostos vigotskianos, tem se mostrado potente. Smolka alerta que o termo apropriação é usado, muitas vezes, para mostrar/avaliar determinadas aprendizagens, que correspondem ao

domínio de maneiras de fazer as coisas e parecem acontecer somente quando é possível “observar”, “ver”, de algum modo, a adequabilidade, a pertinência das ações. Aqui, tornar adequado é geralmente tomado como um indicador de tornar próprio. No entanto, tornar próprio não significa exatamente, e nem sempre coincide com tornar adequado às expectativas sociais. Existem modos de tornar próprio, de tornar seu, que não são adequados ou pertinentes para o outro. (Smolka, 2000, p. 32)

E continua afirmando que, de seu ponto de vista,

a apropriação está relacionada a diferentes modos de participação nas práticas sociais, diferentes possibilidades de produção de sentido. Pode acontecer independentemente do julgamento de uma pessoa autorizada que irá atribuir um certo valor a um certo processo, qualificando-o como apropriado, adequado, pertinente, ou não. Portanto, entre o “próprio” (seu mesmo) e o “pertinente” (adequado ao outro) parece haver uma tensão que faz da apropriação uma categoria essencialmente relacional. (*Id. ibid.*, p. 33)

Ao assumir o termo “apropriação” na discussão das questões relacionadas ao conceito vigotskiano de “internalização”, Smolka (2000) coloca em relevo o processo de significação emergente nas relações sociais e discursivas, cujas variedades de possibilidades geram tensões, dependendo das posições ocupadas pelos sujeitos nessas relações. A apropriação diz respeito, então, à participação em práticas sociais, aos modos de exercer essa participação, aos modos de acessar o conhecimento, inclusive o conhecimento escolar, e é uma dimensão importante nas relações de ensino (Smolka, 2013) pois revela, muitas vezes, a discrepância entre o que é esperado e o que realmente acontece e é chamado de “não-aprendizagem”.

Outro conceito que se mostra ainda fundamental para compreender como as memórias são formadas e que mediações permitem que elas venham à tona para se conectar com os processos vividos na sala de aula no presente é o conceito de vivência. A palavra russa *perezhivanie*, usada por Vigotski, foi traduzida de diversos modos: *emoção*, *vivência*, *sentimento*, e para o inglês, como *experiência*. Segundo Prestes (2010), a tradução de *perezhivanie* como vivência é a que melhor expressa o que Vigotski queria transmitir com esse conceito que sintetiza a unidade entre a situação social e a consciência da pessoa. Podemos considerar, como indicam Veresov e Fleer (2016) que vivência é uma ferramenta teórica que nos permite compreender o ambiente social como fonte de desenvolvimento. Os mesmos autores explicam que

Perezhivanie é a forma pessoal de vivenciar um acontecimento dramático. É a forma em que este evento dramático é refratado e vivenciado por um indivíduo. A organização única e a hierarquia das funções mentais superiores são o resultado de colisões interpsicológicas, únicas e dramáticas, que aconteceram na vida do ser humano e do processo desse ser humano superá-las; o resultado intrapsicológico da trajetória de desenvolvimento única do indivíduo. Ao superar colisões sociais dramáticas (o dramas da vida), um ser humano cria sua arquitetura única de personalidade³. (Veresov e Fleer, 2016, p.10, tradução nossa)

A pesquisa anterior mostrou como as vivências podem marcar os modos de pensar e agir das pessoas. Dizer da experiência de um estudante da EJA que passou por trabalho extenuante no meio rural ainda na infância é insuficiente para compreender seus modos de participação nas aulas de matemática observadas. Ao usar o conceito de *vivência*, estamos falando sobre como aquela situação social constitui a personalidade da pessoa e pode ser percebida, muitas vezes, nas posições discursivas que aquele estudante ocupa na dinâmica da sala de aula de EJA.

A Etnografia em Educação articulada à Psicologia Histórico-Cultural revela, de acordo com Gomes, Dias e Vargas (2017, p. 129), “o caráter histórico e dialético da construção de sujeitos e de conhecimento”, buscando compreender as relações entre o individual e o social nos processos de aprendizagem, sendo, por isso, considerada “discursiva e socialmente construída”. Assim o desenvolvimento cultural de cada pessoa é construído por meio do desenvolvimento coletivo. Esse caráter histórico e dialético está presente na constituição das memórias que se evidenciam nas interações discursivas na sala de aula de EJA.

³ *Perezhivanie is the personal way of experiencing a dramatic event. It is the form in which this dramatic event is refracted and experienced by an individual. The unique organization and hierarchy of higher mental functions is the result of the unique dramatic interpsychological collisions that have happened in the life of the human being and of the process of that human being overcoming them; the intrapsychological result of the individual’s unique developmental trajectory. In overcoming social dramatic collisions (the dramas of life), a human being creates his or her unique architecture of personality.*

Na próxima de seção, apresentaremos a análise de uma interação discursiva que ocorreu em uma das aulas filmadas durante a construção do material empírico e um trecho de entrevista com um estudante.

4 Memória e processos de aprendizagem

José Geraldo⁴ era um dos estudantes da turma de EJA em que foi realizada a etnografia da sala de aula. Ele tinha 61 anos na época em que foi iniciado o trabalho de campo. Era aposentado e havia frequentado a escola pela última vez há mais de 40 anos. Teve várias profissões. Neste trecho de entrevista, conta como usava a matemática em sua rotina como caminhoneiro.

eu sempre:::/ é:::/ fiz muito mais/ memorizando/ do que escrevendo/ eu TINHA de fazer isso/ quando eu trabalhava/ é:::/ principalmente no caminhão/ a gente pegava carga/ em locais longe/e o patrão não tava sabendo/ da onde/ a gente ligava pra ele/ ó tem uma carga aqui/ cobrava por tonelada/ quanto eu ia cobrar/ quanto não ia/ quanto de óleo que ia gastar/ como seria o lucro/ então/ eu tinha tudo isso/ eu não/ não sabia/ sabia direito/ fazer aquilo ali/ eu fazia na cabeça/ eu ligava pra ele/ e falava/ ó/ vai dar tanto que cobrar/ tanto de lucro/ PRONTO/ e eu GOSTO da matemática/ às vezes eu tenho dificuldade/ porque/ eu tenho dificuldade/ para colocar no papel/ eu não tenho dificuldade com a matéria/ eu tenho dificuldade/ de colocar a matéria no papel.

Esse fragmento da entrevista com José Geraldo mostra uma situação em que ele resolvia problemas em sua vida profissional como motorista de caminhão. Não se trata de um problema de matemática qualquer, mas um problema crucial para a sua sobrevivência. Essa vivência não se resumiu à situação objetiva (conseguir fretes lucrativos para o patrão), mas revelava a unidade entre a situação social e a consciência de José Geraldo. A entrevista e os registros das aulas deram elementos para concluirmos que José Geraldo recorria a estimativas e cálculos mentais para resolver problemas, tanto na sua experiência como caminhoneiro quanto na experiência como estudante da EJA. O que ele identifica como “dificuldade” reflete seu processo de apropriação do conhecimento matemático que se construiu em outros espaços fora da escola e que encontra barreiras, na visão dele, para se legitimar como conhecimento a ser considerado pela escola. Uma dessas barreiras é a linguagem escrita da matemática escolar, ou como diz José Geraldo, colocar a matemática “no papel”.

Nas aulas sobre frações, José Geraldo conseguia resolver os problemas que envolviam cálculos, mesmo nunca tendo estudado frações (de acordo com ele). Os problemas que ele resolvia como caminhoneiro podem ter ajudado a se apropriar do conceito de proporção que conseguia aplicar nos problemas envolvendo cálculo de fração de quantidade. Embora a memória dos problemas matemáticos em sua atividade profissional já parecesse estar presente na sua prática de resolver problemas na sala de aula de EJA, ao falar sobre essa prática, ao rememorar-la, José Geraldo reconstrói aquela memória por meio da linguagem, pois, como coloca Smolka (2000, p.187) a memória é construída discursivamente e “a linguagem não é apenas instrumental na (re)construção de lembranças; ela é constitutiva da memória, em suas possibilidades e seus limites, em seus múltiplos sentidos, e é fundamental na construção de sua história”.

No prosseguimento das aulas, a professora abordou o conceito de fração equivalente. Essa sequência aconteceu após a professora retomar vários problemas sobre frações já estudados. O trecho trata especificamente de uma situação apresentada pelo livro didático em

⁴ O nome verdadeiro do estudante foi usado mediante seu consentimento.



que uma mulher vende tortas. Em um primeiro momento ela vendou $\frac{3}{8}$ da torta. Depois, decide dividir a torta em 16 pedaços.

Prof.: Então/ ali/ três oitavos é igual a/ seis dezesseis avos/ também é fração equivalente

José Geraldo: Quer dizer/ três oitavos/ é igual a seis dezesseis avos/ é igual a um inteiro.

Prof.: NÃO/ não é igual a um inteiro.

José Geraldo: Equivale ao mesmo inteiro?

Prof.: Hã?

José Geraldo: A equivalência é de inteiro?

Prof.: Equivale à mesma parte do todo

José Geraldo: Do todo.

Prof.: Se ela vender três oitavos/ OU seis dezesseis avos/ de uma torta que tem/ o MESMO TAMANHO .../ pegar duas tortas/ uma partida em oito pedaços/ a outra em 16/ pegar três dessa e seis dessa/ você tá pegando a mesma parte.

José Geraldo: Eu posso falar/ que igual (...)

Prof.: Não.

José Geraldo: Que é igual ao todo/ que equivale a um inteiro/ é a mesma coisa?

Prof.: Não/ porque não equivale ao todo/ equivale a um inteiro/ é uma FRAÇÃO do inteiro/Fração do todo/ Ok?

Na sequência vemos o esforço de José Geraldo para encontrar os termos adequados para se expressar. Nesse caso, ele não consegue buscar referências em suas vivências para encontrar as palavras corretas para usar naquele contexto. A preocupação de José Geraldo com a linguagem na aula de matemática também foi recorrente quanto se tratou do registro escrito da resolução de problemas. Ele via a si mesmo como uma pessoa com dificuldade para escrever na linguagem esperada pela professora e atribuía a dificuldade à vivência como caminhoneiro, atividade que, na época em que ele exerceu, não impunha a escrita como algo imprescindível.

Na entrevista, José Geraldo contou que escrevia poesias durante as viagens como caminhoneiro. Contudo, o conhecimento sobre a linguagem da matemática escolar não é garantido pelo conhecimento da língua materna. Em alguns casos, como no estudo das frações, trata-se de um código específico, nem sempre necessário na vida cotidiana, mas quase sempre imprescindível na escola. Para José Geraldo, “aprender matemática” não é apenas resolver problemas, mas dominar a linguagem matemática que é valorizada no âmbito escolar

O encontro e o embate com a linguagem da matemática escolar não ocorrem apenas no uso dos signos próprios desse campo do saber escolar, mas também nas palavras que são usadas para explicar os conceitos. A apropriação dos conceitos matemáticos na escola passa pela apropriação das linguagens da matemática escolar, que não são uma premissa, mas o meio pelo qual se propõe que os conceitos sejam apropriados.

5 Considerações finais

José Geraldo, com uma passagem breve pela escola na infância, e algumas tentativas de retomar os estudos na juventude, passadas muitas décadas, não compôs uma memória sobre a linguagem da matemática escolar. Ele busca em suas vivências os conhecimentos para resolver

os problemas propostos e aprender coisas novas. O curso de EJA em que José Geraldo estudava, tinha como premissa a centralidade nos/as educandos/as e isso abria espaço para que ele mostrasse seus conhecimentos em matemática adquiridos fora da escola, ainda que tivesse dificuldade para escrever sua forma de pensar. Em escolas com uma perspectiva pedagógica oposta, José Geraldo poderia ser facilmente identificado como um estudante com dificuldade para aprender matemática, pois seus registros nem sempre seriam os mais adequados, considerando pontos de vista mais rígidos sobre a aprendizagem de matemática. Suas vivências profissionais poderiam não ter valor. E a “biblioteca” de informações da sua memória poderia ser considerada vazia.

A valorização dos conhecimentos dos estudantes adquiridos fora da escola ou em outras experiências escolares era incentivada no curso em que ele estudava. Mas na prática da sala aula, mesmo que haja essa intenção por parte do/a docente, esses conhecimentos nem sempre são trazidos à tona ou sequer são reconhecidos como conhecimento e, quando muito, são considerados efetivamente como “prévios”, e que, portanto, deveriam ser substituídos pelo conhecimento escolar.

Oferecemos, com essa pesquisa, indícios que revelam o desenvolvimento dos adultos, impulsionados pela vivência escolar na EJA, como um processo complexo, múltiplo e, por vezes, sofisticado, na medida em que alcança profundidade nas relações com o cotidiano e dentro do próprio corpo lógico da matemática escolar. A história de vida das pessoas adultas, suas vivências, suas memórias, não se separam dos processos cognitivos que elas vivem na escola. É a unidade afeto-intelecto, a vivência (*perejivanie*) que nos revela como os adultos aprendem na escola.

Referências

- GÓES, M. C. R. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, Campinas-SP, ano XX, n. 50, p. 9-22.
- GOMES, M. F. C.; DIAS, M. T. M. & VARGAS, P. G. (2017). *Entre textos e pretextos: a produção escrita de crianças e adultos na perspectiva histórico-cultural*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- GOMES, M. F. C & ARAUJO, D. A. (2019) Pós-graduação em Educação: a dialética da teoria e método. *Revista da Educação Pública*, v. 28, n.68, Cuiabá, Maio/Agosto.
- LIEURY, A. (1994). *A memória: do cérebro à escola*. Coleção Biblioteca de Ciência e Cultura. Lisboa: Instituto Piaget.
- PRESTES, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional*. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília.
- SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP. (1992). Constructing literacy in classrooms: Literate action as social accomplishment. In: MARSHALL, H. (Ed.). *Redefining student learning: Roots of educational change*. Norwood, NJ: Ablex, p. 119-150.
- SMOLKA, A. L.B. (2013) *A criança na fase inicial da escrita*. Alfabetização como processo discursivo. V. 1, São Paulo: Cortez.
- SMOLKA, A. L. B. (2000). O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas-SP, ano XX, n. 50, abr, p.26-40



SMOLKA, A. L. B. (2000). A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 71, julho, p. 166-193.

VERESOV, N. & FLEER, M. (2016) Perekhivanie as a theoretical concept for researching young children's development. *Mind, Culture, and Activity*. Vol. 23. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/10749039.2016.1186198?scroll=top>>. Acesso em: 19 de maio de 2024.

VIGOTSKI, L. S. (1993/1934). *Obras Escogidas*. Madrid: Visor Distribuciones, v.2.

VIGOTSKI, L. S. (1995/1931). *Obras Escogidas*. Madrid: Visor Distribuciones, v.3.