



# INTERAÇÃO SOCIAL E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO: UMA ANÁLISE COM BASE EM TRÊS PERSPECTIVAS: FREIRE, VYGOTSKY E PERRET-CLERMONT

## *SOCIAL INTERACTION AND THE KNOWLEDGE CONSTRUCTION PROCESS: AN ANALYSIS BASED ON THREE PERSPECTIVES: FREIRE, VYGOTSKY AND PERRET-CLERMONT*

Ana Carolina Faria Coutinho Gléria <sup>1</sup>

**Resumo:** O objetivo deste artigo é discutir a influência da interação social no aprendizado de sujeitos jovens e adultos na perspectiva de Freire, Vygotsky e Perret-Clermont. Para tanto, fez-se necessário agregar ao estudo uma metodologia de pesquisa bibliográfica, com reflexões destes e de outros autores que serão citados a posteriori, elucidando o papel da interação social como fator primordial para o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo dos sujeitos. Dessa forma, analisamos a visão de Freire, Vygotsky e Perret-Clermont com base na relação entre interação social e aprendizado, levando em consideração: o caráter dialógico de Freire, a concepção sócio interacionista de Vygotsky e a perspectiva psicogenética de Perret-Clermont. Com o presente estudo, mesmo percebendo a diferença de objetos de estudo e de discurso dos pensadores, entendemos que os três convergem em um mesmo ponto, de que a interação social é um fator fundante no aprendizado, inculcando um valor importante da interação no processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Interação Social. Aprendizado. Educação de Jovens e Adultos.

**Abstract :** The aim of this paper is to discuss the influence of social interaction on the learning process of young and adult subjects. We consider the perspective of Freire, Vygotsky and Perret-Clermont. Thus it became necessary to add a bibliographic research methodology to the study, with reflections from these as well as other authors cited a posteriori. The purpose is to elucidate the role of social interaction as a primary factor for the personal, social and cognitive development of the subjects. We then analyze the views of Freire, Vygotsky and Perret-Clermont based on the relationship between social interaction and learning, taking into account Freire's dialogical character, Vygotsky's socio-interactionist conception and Perret-Clermont's psychogenetic perspective. In our study, even if we realize the diversity of subject topics in the works of the above scholars, we clearly see a convergence of viewpoints, namely that social interaction is a fundamental factor in learning, instilling the importance of interaction in the teaching and learning process.

**Keywords:** Social Interaction. Learning. Youth and Adult Education.

---

**1** Doutora em Educação, professora associada do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1003189884392105>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9338-8192> . E-mail: [carolina@cedu.ufal.br](mailto:carolina@cedu.ufal.br)



## Introdução

A pesquisa se justifica pelo fato de o Brasil possuir um grande número de analfabetos. De acordo com dados divulgados pelo IBGE (2016), o Brasil tem 11,8 milhões de analfabetos, correspondendo a 7,2% da população de 15 anos ou mais de idade, a chamada taxa de analfabetismo. Pelo conceito usado pelo IBGE, analfabetas são pessoas que não sabem ler e escrever um bilhete simples. São sujeitos que tiveram pouca ou nenhuma oportunidade escolar e estão inseridos em um mundo grafocêntrico, no qual a todo momento é necessário o contato com a leitura e a escrita.

Ressaltamos a notória importância de conhecermos e divulgarmos as formas em que os jovens e adultos analfabetos aprimoram seus conhecimentos, já que possuem uma demanda de atividades de leitura e escrita em seu ambiente social. Pesquisas (GLÉRIA, 2009, MOURA, 2008, dentre outros) apontam que os mesmos não lidam com segurança com essa realidade, e a escola, sendo voltada para esses sujeitos não/pouco escolarizados, muitas vezes não leva em conta os saberes que os mesmos possuem, fazendo com que a sala de aula se torne um local distante de suas vivências. Os alunos muitas vezes se desinteressam, pois não veem suas expectativas e seus saberes serem valorizados e considerados para o aprendizado de novos conhecimentos.

Para compreendermos a percepção da importância da relação entre interação social e aprendizado de Freire (1980, 1981, 1983, 2000, 2002), Vygotsky (1998, 2000) e Perret-Clermont (1978, 1996), discutiremos, inicialmente, quem são os sujeitos jovens e adultos; apresentaremos o diálogo como base da Pedagogia Freireana e, posteriormente, analisaremos as concepções de Perret-Clermont e Vygotsky, fazendo uma análise da importância de como acontece essa interação em relação aos jovens e adultos.

## Educação de Jovens e Adultos: histórico e seus sujeitos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) caracteriza-se principalmente pela diversidade do público que atende, contando com sujeitos a partir de 15 (quinze) anos de idade, adultos e idosos, muitas vezes em uma mesma sala de aula. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9394/96 evidencia que a população acima de 15 anos pode ser matriculada nessa modalidade de ensino; portanto, as turmas possuem pessoas com idades diversas, mas com propósitos em comum. Esses jovens e adultos procuram a escola, na tentativa de superação de suas condições de vida, incluindo: emprego, moradia, alimentação, saúde. Dessa forma, as más condições de vida e o desemprego acabam por influenciar diretamente o processo de escolarização dessas pessoas.

Grande parte dos alunos da EJA não tem consciência de que é portador e produtor de cultura, construtor de conhecimento e, também, desconhece que:

Alfabetizadores e alfabetizados têm a mesma gênese histórico-cultural. Ambos são sujeitos portadores e produtores de cultura. Ao tempo em que nascem em ambientes culturais ricos e diversificados, são sujeitos cognoscentes, dotados de uma estrutura neuro-psicológica que os estimula para necessidades e curiosidades e o empurram para a busca e apropriação do conhecimento (MOURA, 2001, p. 68).

Analisamos essa citação de Moura recorrendo a Piconez (2002, p. 20), quando defende que muitos jovens e adultos se veem em uma posição inferior, como incapazes. Despertada a consciência crítica, surge na dimensão social a volta aos estudos, para atender às exigências letradas da sociedade, e para melhoria da qualidade de vida desses sujeitos que, por questões de sobrevivência, assumem desde cedo responsabilidades de adultos.

Na dimensão pessoal, os alunos da EJA percebem a volta aos estudos como uma possibilidade de recuperação da identidade humana e cultural, restabelecendo dessa forma a autoestima que, por muitas vezes, permanece oculta nos sujeitos, favorecendo a realização existencial para assumirem-se como sujeitos de suas ações. Essa dimensão contribui para a categoria do trabalho, de modo que o sujeito passa a perceber a necessidade de acompanhar o advento da tecnologia,

buscando adequar-se a ela, favorecendo a ampliação da visão de mundo e uma conscientização da realidade, fundamentando-se no ideal da valorização do trabalho.

A partir da década de 30, a EJA passou a ter uma maior importância; entretanto, as ações até a década de 1950 pouco fizeram para mudar o quadro de analfabetismo no Brasil. A partir do final da década de 50 e início da década de 60, surgem as ideias de Paulo Freire, em busca de uma educação participativa e colaborativa, que evidenciasse uma educação voltada para o social. O analfabetismo para Freire era o resultado de uma situação, não só econômica e social, como também política e histórica de opressão; ao contrário da educação bancária predominante nas décadas anteriores, dominação da escola nos anos 60 e o pessimismo dos anos 70, no qual a escola era meramente reprodutora do *status quo*. Grande parte dos movimentos de cultura e educação do início da década 1960 teve como inspiração, para alfabetização de adultos, a proposta pedagógica de Paulo Freire.

Santos et al (2004, p. 23) afirmam que a maior parte das práticas desenvolvidas na EJA foi marcada por campanhas emergenciais e assistencialistas, com o objetivo apenas de fazer com que o sujeito aprendesse a escrever o nome em pouco tempo, visto que essa era a principal necessidade dos sujeitos analfabetos, contrariando a concepção de que a EJA compreende um conjunto amplo de práticas formais e não formais de educação.

A necessidade que esses sujeitos demonstram em torno da escola vai muito além de uma progressão salarial. Muitos gostariam de continuar os estudos para se aperfeiçoarem, para ajudarem os filhos e/ou netos nas tarefas escolares, ou mesmo para poderem ter um poder de influência mais significativo na sociedade da qual fazem parte. Dessa forma, Queiroz destaca que:

[...] na modalidade de EJA, encontramos adultos não alfabetizados participantes de sindicatos que trazem, na sua argumentação, os traços característicos da escrita, mostrando, na sua ação, a consciência dessa forma de argumentação para alcançar os seus objetivos e influenciar os outros. A maioria dessas pessoas reconhece que essa limitação em relação à leitura e à escrita restringe as suas oportunidades de trabalho e é insuficiente para as necessidades da vida diária (QUEIROZ 2002, p. 70).

A Educação de Jovens e Adultos é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade aos estudos, sendo dever do Estado o oferecimento desse ensino gratuito e com oportunidades educacionais adequadas, considerando as características do alunado. Os sujeitos que são referenciados nessas necessidades fazem parte de 4 (quatro) grupos distintos a saber:

O primeiro grupo é representado pelos jovens e adultos realmente analfabetos, que nunca passaram por uma escola, que nunca tiveram um contato com os estudos; O segundo grupo é formado por aqueles jovens e adultos, que foram à escola, mas que lá passaram pouco tempo, não tendo assim tempo de sedimentar os conhecimentos que haviam superficialmente aprendido. Esses são denominados de analfabetos funcionais; O terceiro grupo é formado por aqueles jovens e adultos que estiveram na escola em tempos intermitentes; O quarto e último grupo tem como alunos característicos aqueles jovens, que têm a idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, com o intuito de adiantar seus estudos.

Todos esses grupos já mencionados, e outros que possam vir a existir, carecem de uma política própria de atendimento. O sistema educacional prevê esse atendimento específico, mas não tem condições de fazê-lo.

Essa discussão se firma no pensamento de que a concepção de Educação de Jovens e Adultos deve ter como base um processo educativo, que possibilite aos sujeitos que nela estão inseridos a retomada de seu potencial, o desenvolvimento de habilidades, além de ressignificar o que aprenderam no decorrer da vida, possibilitando-lhes um aprimoramento de conhecimentos, transpondo a um nível mais elevado, conforme defende Moura (2002).

## Interação social na perspectiva de Paulo Freire

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi um educador e filósofo brasileiro reconhecido internacionalmente. Influenciador da pedagogia crítica e criador de um método inovador no ensino da alfabetização para adultos, cujo método foi levado para diversos países. Seus trabalhos eram baseados no diálogo, característica fundante nas suas obras.

Os sujeitos inseridos na Educação de Jovens e Adultos possuem uma vivência social, imersa em uma cultura letrada, grafocêntrica. Dessa inserção, eles adquirem conhecimentos e saberes, que podem estar atrelados - ou não - aos saberes da escola.

De acordo com essa premissa, Freire (1983, 2000, 2002) formulou uma concepção dialógica de aprendizagem, com uma visão mais humana, mais idealista acerca do diálogo, na qual os sujeitos estão em permanente relação.

Freire refere-se a relações dialógicas entre sujeitos de maneira informal, quando fala de construção coletiva de aprendizagem. Na vida em sociedade, há evidências claras de processos de ensino/aprendizagem informais, pois estamos em permanente relação com o mundo e com o outro. Para Freire (1983, p. 79), “ninguém educa ninguém. Os homens se educam em comunhão”. *Dessa forma, o diálogo torna-se indispensável na esfera da formação humana em seus múltiplos aspectos.*

O diálogo é percebido na ação entre diferentes sujeitos sociais que, em espaços diversos, têm a palavra ressignificada, ou a ressignificam. Assim, a importância de se referenciar a categoria do diálogo, ao tratar de sujeitos analfabetos, está na aceção de que tais sujeitos vivenciam experiências de letramento e aprendem com tais experiências nas interações com outros sujeitos.

Paulo Freire desenvolveu uma concepção de educação e de alfabetização como: prática de liberdade; diálogo, conscientização; ato de reflexão; meio de democratização da cultura e oportunidade de reflexão sobre o mundo e o homem. Freire revolucionou os métodos de alfabetização, destituindo a alfabetização de um caráter mecanicista de aquisição de uma técnica de codificação e decodificação, entendendo-a como um ato de reflexão, diálogo, criação, conscientização e libertação; entretanto, estritamente vinculado ao contexto social local e temporal,

Quanto aos outros, os que põem em prática a minha prática, que se esforcem por recriá-la, repensando também meu pensamento. E ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto (FREIRE, 1981, p. 14).

Freire defende que o diálogo é uma categoria das mais essenciais para se pensar na vida comunitária e na reciprocidade universal. O diálogo, presente em sua filosofia humanista-libertadora, assume valor fundamental numa prática educativa verdadeira, que possibilite a pronúncia (leitura crítica) do mundo. De acordo com Freire, a existência humana é fundamentalmente um diálogo, encontro entre pessoas compromissadas na busca do sentido da vida em relação. Através da educação dialógica, viabiliza-se o encontro verdadeiro de sujeitos, para refletir sobre o mundo, sobre o que sabem e o que não sabem. O conhecimento resultante do diálogo é essencialmente comprometido com a humanização do mundo.

Assim, para Freire (1980), o diálogo “impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens”, já que estes, como seres na busca constante de ser mais, reconhecendo sua própria condição de inacabamento, vão ao encontro do outro, numa busca que “deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências” (FREIRE, 1983).

Com essa linha de pensamento, percebemos as relações entre os sujeitos, indispensáveis ao processo dialógico de educação. Estando em contato com o outro, estamos em permanente troca. As ideias de Freire possuem um ideal de construção coletiva de aprendizagem, onde todos ensinam e todos aprendem, ao viverem em sociedade.

## Interação social na perspectiva de Vygotsky

Lev Semyonovich Vygotsky, (1896 – 1934) foi um psicólogo histórico-crítico da Rússia, pioneiro no estudo sobre o desenvolvimento intelectual voltado às interações sociais, que teve uma morte prematura aos 38 anos. Apesar de seus estudos só terem sido descobertos anos após sua morte, sua influência foi profunda na área.

A linguagem é um dos temas centrais da obra de Vygotsky (2000). Defendendo-a como um sistema simbólico básico do ser humano, esclarece que a linguagem possui duas funções básicas: o pensamento generalizante e o intercâmbio social, sendo o segundo o principal, já que, a partir dele, os sujeitos se comunicam utilizando os sistemas da linguagem. É justamente a necessidade de comunicação que impulsiona o desenvolvimento da linguagem.

Vygotsky (2000) percebe a linguagem como um processo pessoal e social ao mesmo tempo. O autor dá ênfase a essas duas esferas, elucidando que a relação entre o indivíduo e a sociedade é um processo dialético.

Os jovens e adultos analfabetos estão imersos em um mundo social, no qual a base de conhecimento e aprendizagem se dá nessa relação entre pessoal e social. Tais sujeitos, que possuem contato com a leitura e a escrita no seu dia-a-dia, devem necessariamente ser encarados como pessoas que possuem uma história de vida anterior, com experiências e contatos diversos com a linguagem escrita, já que vivem em um mundo grafocêntrico, no qual criam estratégias de interação com as atividades discursivas escritas. Tais estratégias são formuladas de acordo com a demanda imposta pelo convívio social. Dessa forma, é na interação social que o sujeito cria maneiras de “compreender” a língua escrita, e essa interação se dá no intercâmbio com o outro.

Os sujeitos da EJA são pessoas com especificidades etárias e culturais, na sua maioria trabalhadores de camadas populares, filhos de trabalhadores não qualificados com baixo ou nenhum grau de instrução, e com uma curta passagem pela escola. Dessa forma, Haddad os caracteriza como sujeitos que:

[...] trazem no corpo e na fala as marcas de outras regiões, sinais identificadores de seu grupo social. A cor da pele, as marcas das dificuldades da vida, a maturidade de quem foi obrigado a precocemente entrar no mercado de trabalho caracterizam o grupo social do curso noturno, de maneira diferenciada aos bem-nascidos dos cursos regulares diurnos (HADDAD, 1997, p. 156).

Freire (2000, p. 88) trabalha a perspectiva de que o aluno adulto já tem a leitura do mundo que precede a leitura da palavra, configurando-se, dessa forma, como portador de um nível de letramento, mas que não é suficiente em uma sociedade seletiva como a nossa e com o exigente mercado de trabalho. Freire defende que deve haver uma relação dialética entre a leitura do mundo e a reescrita desse mundo, ou seja, com sua transformação pelos sujeitos.

Para agir coletivamente, os sujeitos criam um sistema de comunicação para permitir uma troca de informações e para agir sobre o meio social. Esse momento em que o pensamento verbal e a linguagem surgem como um sistema de signos é fundante no desenvolvimento humano; momento esse em que o biológico transforma-se em sócio-histórico.

Dessa forma, percebemos que o ser humano e, particularmente, os jovens e adultos analfabetos pertencem a um ambiente social interagindo com outras pessoas, sendo esse o fator primordial para o seu desenvolvimento. O aprendizado é um processo no qual o sujeito socializa informações, valores e habilidades, tendo como base a realidade em que vive, de acordo com as pessoas e o ambiente que o rodeia. Nessa caracterização está a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a distância entre o que o sujeito faz com os saberes que possui, e o que ele pode aprender no contato com outras pessoas.

Zona de desenvolvimento proximal ... distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da

solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998).

Vygotsky (1998) revela que, mesmo nos primeiros estágios do desenvolvimento social, há dois tipos de memória. A primeira chamada de memória natural, dominante no comportamento de povos iletrados, caracteriza-se pela impressão não mediada de materiais, pela retenção das expectativas reais com base na memória. Mesmo no caso de sujeitos iletrados, a memória natural não é a única encontrada; coexistem outros tipos de memórias pertencentes a linhas completamente diferentes de desenvolvimento. Muitos fatos nos mostram que, mesmo nos primeiros estágios do desenvolvimento histórico, os seres humanos foram além dos limites das funções psicológicas impostas pela natureza, evoluindo para uma nova organização culturalmente elaborada de seu comportamento, conforme evidencia Vygotsky (1998), o qual acredita que as operações com signos são produtos das condições específicas do desenvolvimento social.

No processo geral de desenvolvimento, Vygotsky (1998) aponta duas linhas diferentes de desenvolvimento: uma são os processos elementares de origem biológica, enquanto a outra trata das funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. A história do comportamento está no entrelaçamento dessas duas linhas.

Oliveira (1997) afirma que Vygotsky enfatiza em sua obra a importância dos processos de aprendizado. Para ele, desde o nascimento, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. Existe um percurso de desenvolvimento em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana; mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam. Dessa forma, defendemos que o sujeito, seja ele criança, jovem ou adulto, aprende nas relações sociais nas quais se insere, desenvolvendo-se em vários aspectos diariamente.

O adulto está inserido em um mundo de relações totalmente diferente da criança, o que implica um tratamento diferenciado; mas deve-se levar em conta, para esses diferentes sujeitos, o aprendizado ocorrente nas relações sociais. O adulto já não necessita de tal base, que é fundamental para a formação da criança, pois sua própria história de vida já fez esse papel. Precisamos, sim, inseri-lo no mundo da escrita, de modo que eleve seu nível de letramento, de forma que interaja com os outros e consigo mesmo.

Oliveira (2001, p.17) afirma que os estudos sobre os processos de construção do conhecimento e da aprendizagem dos adultos são pouco explorados na literatura psicológica, bem menos no que se refere a crianças e adolescentes. Essa lacuna refere-se, principalmente, à falta de pesquisas na área de jovens e adultos; mas sabemos o primordial: que os analfabetos não desconhecem por completo o mundo da escrita, já que vivem rodeados por essa sociedade grafocêntrica e, de acordo com Vygotsky, devemos dar prioridade aos vínculos sociais, para que esse sujeito tenha êxito nas suas descobertas acerca da leitura e da escrita.

## **Interação social na perspectiva de Perret-Clermont**

Anne-Nelly Perret-Clermont, nascida em 1949, é professora na Universidade de Neuchâtel, onde conduz investigações sobre a psicologia social, inclusive sobre a *influência* das interações sociais no desenvolvimento cognitivo. Estudou psicologia com Jean Piaget na Universidade de Genebra, fato que influenciou suas pesquisas.

As pesquisas em interação de Perret-Clermont partiram do trabalho acerca da hipótese do conflito sócio-cognitivo, utilizando tarefas piagetianas, que, a princípio, não são objeto de ensino sistemático na escola. Posteriormente, Perret-Clermont e outros estudiosos transferiram esse tipo de investigação à esfera escolar, para verificarem se os resultados eram semelhantes. Com esse objetivo, Perret-Clermont (1978 e 1996) utiliza conceitos matemáticos nas investigações, e verifica se os resultados são semelhantes aos originais; podendo-se afirmar que o trabalho coletivo apresenta melhores e maiores progressos que os trabalhos realizados individualmente. Durante a interação, o

sujeito precisa explicitar suas ideias e suas hipóteses, para que outros sujeitos tomem conhecimento delas e possam, assim, compartilhar esse pensamento, de forma que ambos construam a solução. Acredita-se, portanto, que tal contexto de atividade funciona como importante amplificador das possibilidades de resolução de problemas dos sujeitos envolvidos.

Na Psicologia, o debate sobre o que distingue o psiquismo do animal da atividade consciente do homem tem levado essa ciência a diferentes direções. Da perspectiva inatista, passando pela tese ambientalista, às concepções interacionistas de aprendizagem em Vygotsky (1998), e de desenvolvimento em Piaget (1972), a Psicologia tem feito das interações sociais seu objeto de estudo. Mas, a partir da última década, as possibilidades metodológicas, descritivas e modelos explicativos para comportamentos ditos genuinamente humanos têm aumentado. Outras ciências também estão se propondo a investigar a importância do fator genético nesses comportamentos. Sem dúvida, cada vez mais novas dimensões se abrem para o entendimento do comportamento do homem e para a análise dos fatores, que têm sido apontados como interferentes no seu desenvolvimento.

Perret-Clermont (1978) teve a iniciativa de reivindicar para as interações sociais uma importância maior no desenvolvimento cognitivo, à luz da teoria psicogenética, ao propor a ampliação do ponto de vista interacionista sobre o conhecimento, entendendo que há, além de uma relação de interdependência entre o sujeito cognoscente e o objeto do conhecimento, uma relação de interdependência entre sujeitos face ao objeto a conhecer. Assim ela se justifica:

Mettre en évidence que l'interaction sociale joue un rôle causal dans le développement cognitif n'implique pas une épistémologie sous-jacente concevant l'individu comme passivement façonné par des processus extérieurs. Au contraire, nous envisageons le sujet dans son activité, au sein d'un environnement qui est toujours simultanément social et physique et dans lequel la présence dès sa naissance d'autres individus l'oblige à coordonner ses actions avec celles d'autrui. (Perret-Clermont, 1996, p.35).

Perret-Clermont (1996) nesse ponto se aproxima da abordagem interacionista de Vygotsky sobre o desenvolvimento, quando expõe que estaríamos tentados a afirmar que a inteligência humana desenvolve-se, desde a origem, enquanto processo interpessoal, e que o desenvolvimento da consciência e a capacidade de agir voluntariamente, controlando o meio ambiente físico, isso é tratado como uma resultante e não um componente deste processo.

Pode-se notar essa aproximação com Vygotsky nos seguintes trechos do próprio autor: "Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal" (VYGOTSKY, 1998); "Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos" (VYGOTSKY, 1998); "O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros (VYGOTSKY, 1998). No entendimento de Perret-Clermont (1996), a confrontação do sujeito com ações ou afirmações de outras pessoas é que, num primeiro plano, motivaria uma mudança qualitativa no raciocínio do indivíduo, e não um confronto do sujeito consigo mesmo ou com o real físico. No entendimento de Vygotsky, as mudanças que acontecem no indivíduo, durante o seu desenvolvimento, estão enraizadas nas interações que ele estabelece com a cultura de uma sociedade.

Perret-Clermont considera o sujeito, em sua atividade no interior de um ambiente, que é sempre simultaneamente social e físico, e no qual a presença, desde o seu nascimento e de outros indivíduos, obrigando-o a coordenar suas ações com as do outro. É através dessas coordenações com o outro que o sujeito é levado a elaborar sistemas de organização de suas ações sobre o real. É nessas condições de coordenações interindividuais que ela procurará compreender que o indivíduo, por um mecanismo de abstração, elaborará suas estruturas cognitivas. Em consequência, seus progressos cognitivos permitirão ao sujeito participar de interações sociais novas, mais elaboradas que, por sua vez, modificarão a estruturação de seu pensamento.

Perret-Clermont analisou a forma pela qual a interação social atuaria na construção cognitiva. Essa análise trouxe contribuições à visão sobre as relações professor-aluno, que

ganham uma nova caracterização. O aluno deixou de ser considerado um mero receptor, passivo, e passou a ter um papel mais ativo, sendo concebido como um agente, que pode construir seu próprio conhecimento junto com outros sujeitos, como professores e colegas e, até mesmo, com outros meios de aprendizagem como: os livros e os recursos tecnológicos presentes em seu contexto social. O pragmatismo de que somente a interação professor-aluno seria válida em sala de aula foi sendo substituído por uma ideia dialética, onde os sujeitos constroem conhecimentos e significados uns com os outros.

Os altos índices de evasão e repetência, que encontramos nas turmas de EJA, podem estar atrelados justamente a essa falta de sintonia entre os educandos e a escola. Os papéis do professor e do aluno ainda estão separados, onde o professor é quem ensina e o aluno é quem aprende. E, geralmente nesse aprendizado, não se leva em conta a vivência social do sujeito, o que deveria ser primordial. Essa situação contribui para a necessidade de um delineamento da especificidade desse grupo de alunos, quanto à categoria de sujeitos de aprendizagem. A escola possui uma função muito além do mero ensinar. É um espaço de socialização entre os que a procuram. É um local de livre expressão, no qual os oprimidos têm o direito de falar, de participar, configurando-se, antes de tudo, um local de saber.

De acordo com Perret-Clermont (1978), as interações sociais são fundamentais no processo de construção de conhecimento, principalmente quando levam a conflitos cognitivos, cujos conflitos geram desequilíbrios, onde o desafio é superá-los. É a confrontação das reações produzidas que desencadeia mecanismos de reorganização cognitiva, que conduzem à superação dos mesmos. Dessa forma, Perret-Clermont (1978) afirma que o sujeito só poderá se beneficiar da interação se esta for conflitual, isto é, se a diversidade dos focos e a natureza da tarefa da situação coletiva exigir da sua parte uma reorganização das coordenações em jogo.

Como vimos, o conflito sócio cognitivo, que surge no processo de interação social, seria desencadeador de desequilíbrios que tornariam necessária a elaboração de operações. Para Perret-Clermont, segundo uma perspectiva psicogenética, isso confere ao fator interação social uma função específica, a par do processo de equilíbrio, que regula as interações entre os indivíduos, da maturação biológica e das experiências com o objeto como explicativos do desenvolvimento. Os estudos de Perret-Clermont, a partir do construtivismo piagetiano, vem valorizando a dimensão social da interação e do conflito cognitivo, contribuindo, assim, para a compreensão do papel exercido pela interação social no processo de desenvolvimento cognitivo.

## Considerações Finais

Apesar das divergências de concepções teóricas de Freire, Vygotsky e Perret-Clermont, os três concordam com o fato de que, nas interações sociais, os sujeitos elaboram e, posteriormente, reelaboram seus conhecimentos, conforme podemos observar na própria fala de Perret-Clermont:

*Notre conception est interactionniste et constructiviste: à des moments précis qui dépendent de l'ensemble du développement antérieur, certaines interactions sociales au cours desquelles l'individu coordonne ses actions sue le réel avec celles d'autrui agissent comme des inducteurs et permettent ainsi l'élaboration de nouvelles organisations cognitives. (PERRET-CLERMONT, 1996, p.36).*

Concordamos com Ribeiro (2001, p. 13), quando defende que, na reflexão pedagógica sobre a EJA, deve-se levar em consideração com alta relevância as dimensões: social, ética e política. Para tanto, os educadores de jovens e adultos devem observar suas práticas pedagógicas ante as novas exigências culturais e as novas contribuições das teorias educacionais, observando a distinção de currículo para adultos e para crianças.

A EJA é um caminho de desenvolvimento individual e social, que possibilita ao sujeito que dela se apropria uma maior qualidade de vida, de participação política, de participação social. Freire, Vygotsky e Perret-Clermont nos trazem, em suas pesquisas sobre a interação social, informações

importantes acerca das relações existentes nas várias formas de aprendizado. A interação social é, portanto, um fator fundante no aprendizado, seja formal ou não-formal. Quando falamos em jovens e adultos analfabetos, nos vem à memória a história de vida desses sujeitos, como eles interagem com esse meio grafocêntrico, de que forma desenvolvem suas capacidades cognitivas referentes à leitura e à escrita.

Dessa forma, sabemos que o nível de letramento de pessoas que não passaram por nenhum grau de escolarização é baixo, mas sabemos também que elas vivem em um mundo letrado no qual a fala e a escrita são importantes. Marcuschi (2003, p. 36) afirma que a oralidade, enquanto prática social, é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. A oralidade sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. Assim, existem pessoas que, mesmo possuindo um nível básico de letramento, sabem se expressar muito bem e destacam-se como líderes de movimentos (nos Sindicatos, por exemplo). Mesmo diante dessa facilidade, elas sentem a necessidade de um aprendizado, que seja suficiente para as necessidades encontradas nesse mundo letrado. Portanto, essas pessoas possuem um discurso elaborado, mas percebem suas limitações frente à leitura e à escrita, procurando uma formação mais adequada.

## Referências

- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. 12.ed. São Paulo: Olho d'Água, 2002.
- GLÉRIA, A. C. F. C.. **Práticas e eventos de letramento de Jovens de Adultos Trabalhadores**. Maceió, EDUFAL, 2009.
- HADDAD, S. **Escola para o trabalhador** (uma experiência de ensino supletivo noturno para trabalhadores). In: ARROYO, M. G. **Da escola carente à escola possível**. 4.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1997.
- IBGE, Diretoria de Pesquisas, **Coordenação de Trabalho e Rendimento**, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MOURA, T. M. de M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de Jovens e Adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 2001.
- MOURA, T. M. de M. **Concepções de Educação de Jovens e Adultos**. Texto síntese organizado para ser utilizado em sala de aula como introdução ao estudo das concepções de EJA no Brasil. Junho, 2002.
- MOURA, T. M. de M. (org). **Educação de Jovens e Adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento**. Maceió: EDUFAL, 2008.

- OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipione, 1997.
- OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. IN: RIBEIRO, Vera Massagão. **Novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2001.
- PERRET-CLERMONT, A. N. **Desenvolvimento da inteligência e interação social**. Lisboa: Instituto Piaget, 1978.
- PERRET-CLERMONT, A. N. **Facteurs sociaux at développement cognitif**: position du problème. In : La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale, Peter Lang S.A.1996.
- PIAGET, J.. **Development and Learning**. In LAVATELLY, C. S. e STENDLER, F. **Reading in child behavior and development**. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972.
- PICONEZ, S. C. B.. **Educação escolar de Jovens e Adultos**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- QUEIROZ, M. L. de. **Letramento**: as marcas da oralidade nas produções escritas de Jovens e Adultos. 2002. Tese (Doutorado em Letras e Lingüística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2002.
- RIBEIRO, V. M. (coord.). **Educação para Jovens e Adultos**: ensino fundamental. Proposta curricular – 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa Brasília, Mec, 2001.
- SANTOS, M. F. O.; QUEIROZ, M. L. de; M., Tânia Maria de Melo; MIGUEL, G. de S. **Gêneros textuais na Educação de Jovens e Adultos em Maceió**. Maceió: FAPEAL, 2004.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Recebido em: 16 de junho de 2020.

Aceito em: 07 de março de 2022.