



Mediação, Cultura e Linguagem: Contribuições de Freire e Vygotsky para a Aprendizagem de Jovens, Adultos e Idosos

Daniela Lopes Oliveira Dourado

Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Irecê-BA, Brasil

Ana Lúcia Gomes da Silva

Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Jacobina-BA, Brasil

Silvar Ferreira Ribeiro

Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Camaçari-BA, Brasil

RESUMO

O artigo busca compreender a aprendizagem de jovens, adultos e idosos a partir do diálogo teórico entre Paulo Freire e Lev Vygotsky, considerando a centralidade dos conceitos de mediação, cultura e linguagem em suas obras. A pesquisa, de natureza qualitativa e fundamentada em revisão bibliográfica, examinou textos primários e secundários dos autores, identificando aproximações e especificidades que contribuem para a reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os resultados apontam que tanto Freire quanto Vygotsky concebem a aprendizagem como processo histórico, social e culturalmente situado, sendo o diálogo e a interação social elementos fundantes da construção do conhecimento. Vygotsky enfatiza a dimensão psicológica e o papel da linguagem como mediadora das funções superiores do pensamento, enquanto Freire ressalta a pedagogia crítica, a consciência histórica e a educação como prática de liberdade. A articulação entre esses referenciais possibilita compreender a EJA não apenas como modalidade compensatória, mas como espaço de formação integral e emancipatória, que reconhece os sujeitos em sua trajetória de vida e em seus saberes-fazer. Assim, evidencia-se a relevância da abordagem socioconstrutivista e da pedagogia sociocultural para sustentar currículos e práticas que promovam inclusão, transformação social e humanização.

Palavras-chave: aprendizagem; cultura; educação de jovens e adultos; linguagem; mediação.

MEDIATION, CULTURE, AND LANGUAGE: CONTRIBUTIONS FROM FREIRE AND VYGOTSKY TO THE LEARNING OF YOUNG PEOPLE, ADULTS, AND OLDER ADULTS

ABSTRACT

This article seeks to understand the learning processes of young people, adults, and older adults through a theoretical dialogue between Paulo Freire and Lev Vygotsky, considering the

centrality of the concepts of mediation, culture, and language in their works. The study adopted a qualitative approach and was based on a literature review of primary and secondary texts by and about the authors, identifying convergences and specificities that contribute to reflections on Youth and Adult Education (YAE). The results indicate that both Freire and Vygotsky conceive of learning as a historically, socially, and culturally situated process, in which dialogue and social interaction are foundational elements in the construction of knowledge. Vygotsky emphasizes the psychological dimension and the role of language as a mediator of higher mental functions, whereas Freire highlights critical pedagogy, historical consciousness, and education as a practice of freedom. The articulation between these theoretical perspectives makes it possible to understand YAE not merely as a compensatory form of education, but as a space for holistic and emancipatory education that recognizes learners' life trajectories and their knowledge and practices. Thus, the relevance of the socioconstructivist approach and sociocultural pedagogy is highlighted as a foundation for curricula and practices that promote inclusion, social transformation, and humanization.

Keywords: learning; culture; youth and adult education; language; mediation.

MEDIACIÓN, CULTURA Y LENGUAJE: APORTES DE FREIRE Y VYGOTSKY AL APRENDIZAJE DE JÓVENES, ADULTOS Y PERSONAS MAYORES

RESUMEN

El artículo busca comprender el aprendizaje de jóvenes, adultos y personas mayores a partir del diálogo teórico entre Paulo Freire y Lev Vygotsky, considerando la centralidad de los conceptos de mediación, cultura y lenguaje en sus obras. La investigación, de carácter cualitativo y fundamentada en una revisión bibliográfica, examinó textos primarios y secundarios de los autores, identificando convergencias y especificidades que contribuyen a la reflexión sobre la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Los resultados señalan que tanto Freire como Vygotsky conciben el aprendizaje como un proceso histórica, social y culturalmente situado, en el que el diálogo y la interacción social constituyen elementos fundamentales para la construcción del conocimiento. Vygotsky enfatiza la dimensión psicológica y el papel del lenguaje como mediador de las funciones superiores del pensamiento, mientras que Freire destaca la pedagogía crítica, la conciencia histórica y la educación como práctica de la libertad. La articulación entre estos referentes teóricos permite comprender la EJA no solo como una modalidad compensatoria, sino como un espacio de formación integral y emancipadora que reconoce a los sujetos en sus trayectorias de vida y en sus saberes y prácticas. De este modo, se evidencia la relevancia del enfoque socioconstructivista y de la pedagogía sociocultural para fundamentar currículos y prácticas que promuevan la inclusión, la transformación social y la humanización.

Palabras clave: aprendizaje; cultura; educación de jóvenes y adultos; lenguaje; mediación.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação sustentada pelo artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394 de 1996, que ampara as pessoas que não tiveram acesso ou que, por diversos motivos, não puderam continuar seus estudos na idade própria na educação básica. Entretanto, a EJA, enquanto modalidade da educação, exige orientações distintas dos programas definidos para as demais modalidades, sendo esse um ponto fundamental para professores e educadores.

Os estudantes que buscam a EJA, para iniciar ou retomar seus estudos, não podem ser assistidos por um currículo que esteja estruturado para a infância e adolescência. As pessoas que acessam a EJA requerem encontrar na escola uma proposta que entenda seus processos de aprendizagens e os conhecimentos que já são constituídos ao longo das experiências de vida e aprendizagens fora da escola.

É importante entender que a Educação de Jovens e Adultos possibilita o acesso à educação formal de pessoas que já se encontram no mercado de trabalho ou buscam acessá-lo, que já se relacionam como provedores de família, produzindo suas existências através da atuação nos diversos contextos sociais, já que produzem renda, manifestam-se culturalmente e interagem no mundo intervindo sobre ele. Desta forma, não podem ser ignoradas quando a escola e os currículos de formação docente pensam programas e currículos para a educação básica.

Por outro lado, intervir na realidade de jovens, adultos e idosos que não tiveram oportunidade da escolarização na idade própria como se refere a LDB nº 9394 de 1996, e que estão representados nos índices de pobreza e extrema pobreza no Brasil, significa inclusão social para possibilitar intervenções imediatas no contexto humano, social, político e econômico.

Para que a educação formal assimile quem são os sujeitos da EJA, o que produzem, comunicam e se implicam, como se relacionam socialmente e quais manifestações apresentam no contexto cultural, isto significa, perceber a necessidade de olhar para fora dos muros da escola, entender outras referências múltiplas para propor educação que dialogue com homens e mulheres jovens, adultos e idosos das diversas idades e contextos socioculturais e históricos. De modo que é importante compreender a aprendizagem dos jovens e adultos com o estudo do pensamento dos teóricos Freire e Vygotsky.

Logo, a compreensão sobre a aprendizagem das pessoas jovens, adultas e idosas, no contexto das teorias de Paulo Freire e Lev Vygotsky, pode contribuir para uma futura investigação sobre a complexidade do conhecimento com possibilidade de referenciar o currículo na conjuntura da EJA e suas representações socioculturais e históricas. O estudo evoluiu a partir de uma pesquisa bibliográfica, com análise qualitativa do conteúdo da produção teórica de Vygotsky e Freire que, dialogam sobre os conceitos de cultura, mediação e linguagem, sendo que a aprendizagem pode ser compreendida por Vygotsky no campo da psicologia e desenvolvimento humano e Freire no campo da filosofia da educação e pedagogia crítica.

O trabalho se desenvolveu a partir dos estudos do componente curricular Epistemologia e Construção do Conhecimento na relação com a pesquisa em processo intitulada “Uma educação menor em devir: carta(grafias) desejantes e resistentes do Território da EJA em Irecê – Bahia”, vinculada ao Doutorado Multi-institucional Multi-disciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC) do Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC) das instituições Universidade Federal da Bahia (UFBA), Instituto Federal da Bahia (IFBA), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC) e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Campus Integrado de Manufatura e Tecnologia (SENAI CIMATEC).

O artigo apresenta introdução com a problematização e organização da pesquisa. Na segunda seção, o contexto da EJA enquanto modalidade da educação básica e suas interconexões curriculares, o conhecimento e aprendizagem. Na sequência, o percurso metodológico da investigação. Em seguida, os resultados e discussão da pesquisa e as considerações.

2 EJA E SUAS INTERCONEXÕES CURRICULARES

A EJA como modalidade da educação escolar formal é um direito conquistado na história atual brasileira. Historicamente, o país apresentou baixos índices de escolarização, principalmente das classes populares, contribuindo para os índices de marginalização e exclusão social. Segundo Arroyo (2017, p. 23) “Uma modalidade de educação para os diferentes em percursos sociais e humanos.”

Os estudantes da EJA, para Jardelino e Araújo (2014), buscam a ascensão social e profissional e são sujeitos atuantes na realidade social, já pertencem ao mundo do trabalho ou estão buscando ingressar e, de acordo com Christofoli (2010), possuem experiências culturais diferentes e educacionais diversificadas, e, muitas vezes, por conta da exclusão escolar, possuem baixa estima.

Entretanto, Arroyo (2017) apresenta a EJA para além da escola, em diversos tempos-espacos de formação, composta por sujeitos-jovens-adultos à procura de direitos a uma vida justa e humana. Arroyo (2012) chama atenção para a tomada da consciência política dos grupos sociais presentes nos campos, nas florestas e cidades, representados por coletivos de etnia, raça, gênero, camponeses, quilombolas, indígenas, trabalhadores empobrecidos que reivindicam seus direitos a teto, terra, saúde, educação, cidadania plena. Esses sujeitos e seus coletivos encontram-se conscientes do direito à escola, ao conhecimento, à cultura.

Esses coletivos com suas presenças, seja nos movimentos sociais, seja nas escolas, trazem histórias dos processos formadores em contextos concretos, sociais, econômicos, políticos, culturais. Trazem uma lição a não deixar no esquecimento: todo pensamento social, pedagógico traz esse enraizamento nas relações políticas, nas experiências sociais em que é produzido. As pedagogias ou processos em que se formaram e formam como sujeitos sociais, éticos, culturais, de pensamento e aprendizagem são inseparáveis desses contextos e das relações sociais, relações de poder dominação/ subordinação em que foram segregados (Arroyo, 2012, p. 10-11).

Arroyo (2012) revela ainda outros contextos formativos que interferem na construção do conhecimento, destacando que o estudante da EJA, quando chega à escola, carrega uma bagagem oriunda de outras relações e conexões que não ficam fora da sala de aula. Freire (2011a, p. 21) denuncia que “Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade.”

Freire (1987) apresenta uma crítica aos currículos escolares pensados para EJA, pois o entendimento do autor é que se precisa romper com essa construção de cima para baixo, onde educadores técnicos pensam a educação sem a participação dos interessados, ou seja, os estudantes. Para Freire, é preciso uma nova pedagogia, uma construção “com”, junto com os seus sujeitos, estudantes e professores e não uma pedagogia “para”, separada e recebida por estudantes e professores, para que a inclusão e conscientização sejam princípios. Assim, como para os autores deste texto, que comungam e advogam um currículo que dialogue com a polifonia da vida, seja pauta de vida.

Para Burnham (2012a), o currículo deve partir da vida cotidiana e experiências dos sujeitos que aprendem, tomando a dimensão coletiva como elemento concreto para construção do conhecimento individual. Consequentemente, as implicações em torno de quais conhecimentos poderão ser difundidos na educação de jovens e adultos são inúmeras, o que representa ser conhecimento e quais forças o representam em um currículo, são questões importantes e que requerem considerações.

O currículo precisa dialogar diretamente com os sujeitos que o representam, com seu universo cultural, saberes, singularidades e diversidades, entendendo que, segundo Soares, Giovanetti e Gomes (2007), as pessoas jovens e adultas são sujeitos em movimento, que são impulsionados pela realidade social que os excluem “e que, nesse contexto, criam, recriam a cultura, lutam, sonham e impulsionam a EJA” (Soares; Giovanetti; Gomes, 2007, p. 9). Isto possibilita questionar como a escola dialoga com os conhecimentos cotidianos que representam os jovens, adultos e idosos, que, mesmo não frequentando a escola na idade própria, são ativos no meio social que atuam. Então, os conteúdos eleitos para compor o currículo podem ser

representativos ou não para fomentar aprendizagens que dialoguem e signifiquem seus contextos de vidas.

Por outro lado, Morin (2015) apresenta o conceito de complexidade para discutir a falha da ciência em simplificar, reduzir e distinguir o conhecimento, ao qual ele denomina de paradigma da simplificação. Trazer Morin para dialogar com o conhecimento da EJA, no intuito de compreender a complexidade presente neste campo da educação, é um caminho necessário para buscar análises e entendimentos sobre o currículo praticado na EJA. Assim, infere-se que a redução científica sobre conhecimento também interferiu na formatação curricular para organização dos processos de aprendizagens na escola, similarmente, o conhecimento foi segmentado em pequenas partes com a expectativa que pudesse favorecer a compreensão do todo, ao modo que a representação sobre a simplificação da ciência também se atribui à educação escolar.

Debates entre teóricos denotam a urgência do rompimento com o paradigma da simplificação. Estes não traduzem a sociedade contemporânea, o avanço da ciência sobre o que configura ser conhecimento e suas interseccionalidades, entendendo que “o conhecimento deve ser concebido a partir de abordagem pluralista do funcionamento cognitivo mediante a presença de fortes argumentos que a justifiquem. Neste caminho, a complexidade e flexibilidade da cognição humana constituem tais argumentos” (Fernandes; Marques; Kritz, 2020, p. 41).

Morin propõe uma abertura e uma articulação entre as múltiplas áreas do conhecimento, com objetivo de entender a complexidade da vida humana, desde sua compreensão como parte da natureza até seus processos sociais, seja como um indivíduo seja como sociedade. Sua epistemologia da complexidade também incita a transdisciplinaridade, o que provoca uma nova forma de produzir conhecimentos, devido à superação da disciplinarização, não a negando já que ela faz parte do processo, e à condução das transversalidades (Silva *et al.*, 2020, p. 103).

Entretanto, Burnham (2012b) expressa que a aprendizagem acontece em diferentes espaços sociais para além da escola. As múltiplas referências que se relacionam nos espaços diversos de coexistência intersubjetiva do sujeito, exprimindo a complexidade na interação de todas as representações dos espaços sociais em que cada pessoa convive.

Ela demonstra que o conhecimento escolar não é o único, e apesar de a escola fragmentar, de acordo seus interesses, no contexto social, as pessoas constroem suas aprendizagens a partir das suas relações nos diversos espaços sociais de convivência e não se relacionam de modo fragmentado. Então, Morin (2015), com a teoria do pensamento complexo reforça o entendimento do saber não fragmentado e não redutor. Deste lugar, a partir da visão de Burnham (2012) e Morin (2015), o conhecimento na EJA deve ser representado nas múltiplas visões, culturas, manifestações, valores, entre outros, dos seus sujeitos, uma vez que,

ao se relacionar com o conteúdo escolar estes criam e recriam outras realidades, na tentativa de significar e dar sentido e função ao novo que se apresenta, muitas vezes distante, na lógica da fragmentação e da negação das múltiplas possibilidades de aprendizagens no cotidiano de cada estudante.

2.1 EJA: implicações sobre conhecimento e aprendizagem

A pessoa jovem, adulta e idosa na escola contraria a organização pensada para o ensinar. Esta seria de que a escola é uma instituição para ser frequentada por crianças e adolescentes na idade própria para a formação e aprendizagem. E existe idade certa para aprender? Claro que não, são as políticas públicas educacionais e suas consequentes exclusões, que estigmatizam os sujeitos de direito. Oliveira (2005) expõe o lugar social do jovem e adulto na condição de “não-criança”, na condição de excluído da escola e na condição de membros de determinados grupos culturais. De certo, aspectos que não são considerados nas teorias da aprendizagem e muito menos para incluírem especificamente as pessoas jovens, adultas e idosas da EJA, que possuem necessidades diferentes da compreensão social, que se refere a jovens, adultos e idosas de forma abstrata, ou seja, reconhecidas universalmente como incluídos numa cultura de escolarização na idade própria, negando e omitindo as pessoas excluídas deste contexto.

O pouco interesse na formação de professores para entendimento sobre o desenvolvimento da aprendizagem de pessoas jovens, adultas e idosas e, principalmente, no que se refere à EJA, provoca uma lacuna que interfere diretamente nestes sujeitos, pois a escola deixa evidente que ela não é o lugar para eles.

Arroyo (2017) afirma que a EJA, enquanto política pública, precisa cumprir o seu papel de inclusão, reconhecendo os jovens e adultos como sujeitos de direitos, direito à escola, mas, que,

Exigem outros currículos de formação. Outra função do ofício de mestres. Exigem a reinvenção do direito a sua educação e a reinvenção das identidades docentes. Quando adultos, jovens, adolescentes populares são outros, a EJA e a docência são obrigadas a serem outras. O pensamento pedagógico é obrigado a ser pedagógico. Educador. Ao desconstruir o apartheid espacial, social, que os classificou com as inferiorizações a partir das quais são pensados os espaços que habitam como não civilizados, descontrolam também o apartheid pedagógico, político e cultural que os pensa como iletrados incultos, destinados a refazer percursos escolares civilizatórios. Exigem outros olhares, outros tratos. Exigem ser reconhecidos passageiros pelo direito a um justo reconhecimento social, político e pedagógico, retomando essas vivências como periféricos, como vítimas do apartheid social, racial, espacial e, sobretudo, retomando as autoimagens-identidades, valores e saberes que constroem ao tentar um digno, justo, humano viver. Esse será o caminho para

que a escola e a EJA sejam uma experiência marcante de educação. De formação humana (Arroyo, 2017, p. 40).

As afirmações de Oliveira e Arroyo orientam que a educação precisa olhar para os jovens, adultos e idosos da EJA percebendo quem são essas pessoas e como elas se relacionam com o aprender. Desta forma, a escola irá inclui-las de fato num processo pedagógico humanizador, e não irá reduzi-los à condição de não-crianças dentro da escola. Então, se Morin (2015) convida a romper com o paradigma da simplificação, numa sociedade que generaliza a compreensão da realidade sobre o olhar da ciência, é preciso entender a complexidade dos processos do aprender do jovem, do adulto e do idoso da EJA.

Por isso, elegeu-se os pensamentos teóricos de Paulo Freire e Lev Vygotsky devido as contribuições nos contextos sociais e culturais no campo da educação e do desenvolvimento humano.

3 A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA COMO PROCESSO METODOLÓGICO

O estudo dos fundamentos das teorias de Freire e Vygotsky possibilitam conhecimentos no âmbito teórico sociocultural e socioconstrutivista, que na Educação de Jovens e Adultos são importantes campos epistêmicos para orientação pedagógica. Por Freire difundir discussões sobre processos de educação de adultos e Vygotsky defender os processos psicológicos do desenvolvimento humano, de modo que compreender a relação entre Freire e Vygotsky foi o caminho inicial definido para entendimento sobre a aprendizagem dos jovens, adultos e idosos. Por conseguinte, a escolha dos teóricos se deu com base no paradigma socioconstrutivista e da abordagem pedagógica sociocultural, conforme compõem as teorias vygotskyana e freiriana (Mizukami, 2011).

A Pesquisa Bibliográfica, enquanto caminho metodológico, busca informações advindas de materiais publicados, permitindo ao pesquisador conhecer e aprofundar de acordo o objeto da pesquisa. Segundo Gil (2009, p. 50), “é desenvolvida a partir de material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos,” Conforme apresenta Barros e Lehfeld (1990, p. 34) “A pesquisa bibliográfica se realiza comumente em três fases: identificação, localização e reunião sistemática dos materiais”. Consequentemente, de acordo com a orientação de Medeiros (2006, p. 50), “A leitura feita segundo regras elementares favorece a tomada de notas, de apontamentos, a realização de resumos e o estudo, propriamente dito.”

Todavia, este estudo, enquanto caráter exploratório, recorreu às análises das obras dos teóricos Freire (1971, 1987, 1996, 2007, 2011a, 2011b) (Freire; Macedo, 2011c) e Vygotsky

(1991, 2001), fontes primárias que possibilitaram a identificação de três conceitos trabalhados por ambos, sendo eles: mediação, cultura e linguagem.

A partir da abordagem qualitativa, analisaram-se os conteúdos teóricos apresentados nas referências estudadas como procedimento para encontrar significação para cada epistemólogo. Contudo, foi necessário explorar fontes secundárias (Rego, 2000; Oliveira, 2003) para o aprofundamento, discussão e análises. Posteriormente, recorreu-se à identificação dos conceitos para cada teórico e constituiu-se a análise, apresentando o pensamento de cada um e inferindo discussões de acordo com o objeto da pesquisa.

4 RESULTADOS: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO EM VYGOTSKY E FREIRE

O intuito foi de construir uma análise de aproximações e afastamentos entre os autores, Freire e Vygotsky, sobre a aprendizagem das pessoas da educação de jovens e adultos, tendo o interesse de assimilar a complexidade deste processo e dos conhecimentos que precisam representar o currículo para a EJA.

O paradigma sociocognitivo entende que o processo de conhecimento individual é socialmente condicionado, ou seja, por mais que o sujeito construa individualmente o conhecimento, ele sofre interferências do meio em que vive. Com essa visão, a abordagem sociocognitiva amplia a perspectiva individual para contextos socioculturais quando se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, vendo o fenômeno da cognição humana como um processo efetuado interativamente (Fernandes; Marques; Kritz, 2020, p. 37).

Inicialmente, é importante apresentar que ambos os autores sofrem influência dos princípios filosóficos do materialismo histórico-dialético (Saviani, 2008; 2013), como define Vygotsky (1991, p.46) “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético”, a saber, ele a via como abordagem fundamental e valiosa como fonte científica e especialmente para a ciência psicológica, por tudo isso, foi preponderante em seu pensamento. “Um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança. Em termos do objeto da psicologia, a tarefa do cientista seria a de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência” (Vygotsky, 1991, p. 10).

Bem como Freire (1987), que fundamenta a pedagogia do oprimido filosoficamente como uma educação histórica, dialética e crítica, consequentemente, ele cria uma metodologia da práxis pedagógica, e constrói sua análise, segundo Saviani (2008; 2013), com influências do

materialismo, discutindo a investigação sobre a realidade social e o homem como produtor histórico da realidade.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na inversão da práxis, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (Freire, 1987, p. 37).

Freire (1987; 1996) concebe a incompletude como característica humana e antropológica e, deste lugar, entende-se que a educação é permanente durante toda a vida. Ele propõe a pedagogia do oprimido com a preocupação de ponderar sobre uma pedagogia que representasse os “[...] “condenados da terra”, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem” (Freire, 1987, p. 51), ou seja, características de homens e mulheres estudantes da EJA. E concebe a educação como caminho para a inclusão social e libertação da condição de oprimido, estimando não ser menos e nem mais que qualquer pessoa humana, são sujeitos de aprendizagens, com capacidade intelectual, visto que, na consciência de sua incompletude, se fazem e refazem numa práxis educativa.

4.1 O discurso vygotskyano: mediação, cultura e linguagem na aprendizagem da EJA

Vygotsky (1991), apesar de ter dedicado suas pesquisas para o desenvolvimento humano com ênfase na infância, contribui com observações que possibilitam entender os processos de aprendizagens do jovem e do adulto. Abrange, a partir dos seus estudos antropológicos e sociológicos, na busca para explicar o progresso da consciência e do intelecto humano, na relação social e ambiente físico, que o desenvolvimento humano tem sua raiz na sociedade e na cultura. E, ainda, que a linguagem é mediadora e decisiva para o desenvolvimento humano, ela se expande numa relação complexa e dialética no meio social, cultural e biológico.

Ele apresenta a relação indivíduo/sociedade enquanto teses básicas. Na primeira tese,

Vygotsky afirma que as características tipicamente humanas, não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo (Rego, 2000, p. 41).

Rego (2000, p. 31) reitera que “Vygotsky e seus seguidores se dedicavam principalmente à construção de estudos-pilotos que pudessem atestar a ideia de que o

pensamento adulto é culturalmente mediado, sendo que a linguagem é o meio principal desta mediação.”

De modo que Vygotsky representa a linguagem no contexto do adulto,

Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo. Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento (Vygotsky, 1991, p. 20).

A linguagem está representada entre as teses básicas de Vygotsky com destaque em relação aos processos de pensamento, pois ela é um signo mediador produzido pela cultura humana, de modo que o adulto possui uma trajetória histórica individual e social na construção e uso da linguagem, que proporciona desenvolvimento das estruturas cerebrais e o coloca numa condição biológica mais avançada que a criança.

Vygotsky (2001) explica que as atividades cognitivas básicas decorrem da história social e se constituem em resultado do desenvolvimento histórico-social. Dessa forma, é fundamental a compreensão sobre as relações entre pensamento e linguagem, e assim, como produzem o pensamento intelectual. “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana” (Vygotsky, 1991, p. 41).

Oliveira (2003, p. 38) apresenta como Vygotsky define essa relação fundamentada no segundo ponto de suas teses básicas.

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano; é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

A implicação da cultura, linguagem e mediação está evidente no pensamento de Vygotsky, ele apresenta a complexidade da articulação entre estes conceitos para explicar o processo de formação do pensamento e do desenvolvimento intelectual do ser humano. O entendimento que a dimensão social interfere diretamente na relação do indivíduo com o mundo. Deste modo,

A cultura, entretanto, não é pensada por Vygotsky como algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de palco de negociações”, em que seus membros estão um constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. A vida

social é um processo dinâmico, onde cada sujeito é ativo e onde acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um (Oliveira, 2003, p. 38).

A relação implicada sobre a aprendizagem mediada pela construção social e individual entre cultura e linguagem estabelecem um conceito importante para Vygotsky, sobretudo, o indivíduo não se relaciona de modo direto com o mundo, mas de forma mediada, que para ele pode ocorrer por dois elementos mediadores: signos e instrumentos.

O trabalho para Vygotsky, segundo Oliveira (1993), se constitui pela consciência humana de agir e transformar a natureza, e, nessa conexão, produz-se cultura e história humana. Tal qual os signos representam instrumentos psicológicos, como ocorre com os instrumentos de trabalho. Deste modo, estabelecem uma estrutura que auxiliam na relação com o mundo externo, mediando a aprendizagem, “são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos” (Oliveira, 1993, p. 30).

Compreender a questão da mediação, que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens, é de fundamental importância justamente porque é através deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem. Vygotsky distingue dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: o instrumento, que tem a função de regular as ações sobre os objetos e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas (Rego, 2000, p. 50).

“O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (Vygotsky, 1991, p. 30). Os estudos de Vygotsky compreendem os processos do comportamento humano e suas funções superiores que são o modo de funcionamento psicológico do ser humano, também compreendidos como sofisticados, tal qual, a capacidade de planejar, memória, imaginação etc.

4.2 O discurso freiriano: mediação, cultura e linguagem na aprendizagem da EJA

Freire (1987) apresenta a educação como processo mediado, que compreende sujeito e mundo social, numa relação recíproca de construção e transformação, assim, o educador educa e se educa a partir do diálogo, pois tanto o educador quanto o educando aprendem e ensinam em comunhão, numa relação de respeito e atenção aos conhecimentos em discussão, sendo ambos sujeitos do processo. “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (Freire, 1987, p. 69).

Consequentemente, Freire (1971, p. 69) diz que “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores

que buscam a significação dos significados.” E, ainda, afirma que o diálogo se constitui numa relação horizontal, que a partir de uma matriz crítica gera criticidade, e numa relação de afinidade e sentimentos comuns entre os interlocutores, ocorre a comunicação (Freire, 2007).

Os processos da aprendizagem para Freire precisam romper com a atitude pedagógica antidialógica (1987; 1971), visto que a educação libertadora não faz comunicados, ela precisa ser recíproca. “A comunicação, pelo contrário, implica numa reciprocidade que não pode ser rompida. Por isto, não é possível compreender o pensamento fora de sua dupla função: cognoscitiva e comunicativa” (Freire, 1971, p. 67).

Então, Freire concebe a relação dialógica entre diálogo e comunicação, e, deste modo, o homem e a mulher comunicam o pensar, enquanto objeto de aprendizagem. “Em relação dialógica-comunicativa, os sujeitos interlocutores se expressam, como já vimos, através de um mesmo sistema de signos linguísticos” (Freire, 1971, p. 67). Para ele, os signos linguísticos mediam o processo de aprendizagem, pois estabelecem o entendimento, ou seja, a comunicação entre os interlocutores, e explica,

É então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja, eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito. Se não há este acordo em torno dos signos, como expressões do objeto significado, não pode haver compreensão entre os sujeitos, o que impossibilita a comunicação. Isto é tão verdadeiro, que entre compreensão, inteligibilidade e comunicação não há separação, como se constituíssem momentos destinos do mesmo processo ou do mesmo ato, pelo contrário, inteligibilidade e comunicação se dão simultaneamente (Freire, 1971, p. 67-68).

A mediação do diálogo acontece pela intervenção da realidade social, quando os homens e mulheres ao lerem o mundo e significá-lo, conscientizam-se e o transformam e se transformam. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 1987, p. 78). E continua, quando afirma que, “Se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (Freire, 1987, p. 79). Ao modo que a consciência política compreendida na relação sociocultural mediada pelo diálogo, encontra na palavra a pronúncia sobre o mundo, que, ao anunciá-lo, exige um novo pronunciamento, que só é possível por ser o diálogo um fenômeno humano (Freire, 1987).

“Nesta comunicação, que se faz por meio de palavras, não pode ser rompida a relação pensamento-linguagem-contexto ou realidade” (1971, p. 70). Então, intrinsecamente, estes conceitos configuram a reflexão sobre o enredo sociocultural em que vivem homens e mulheres,

ao modo que a pedagogia freiriana propõe educação como ato contínuo de aprendizagem e transformação. “Mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens, no seu aqui e nos seu agora, que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados” (Freire, 1987, p 74). O aqui e agora refletem no contexto cultural, visto que, “O homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase da saudação. A cultura consiste em recrear e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo” (Freire, 2011b, p. 38).

A implicação dos conceitos mediação, linguagem e cultura para Freire (2007, 2011a, 2011b) apresenta o entendimento em educação como processo contínuo da produção humana sobre a realidade, tal qual a depender de sua consciência sobre sua representação de ser e estar no mundo, implica em sua produção cultural, que, para Freire, atua como mediadora de conhecimento compreendida pela linguagem que é constituinte na cultura.

A língua também é cultura. Ela é a força mediadora do conhecimento; mas também é, ela mesma, conhecimento. Creio que tudo isso passa também através das classes sociais. Uma pedagogia crítica propõe essa compreensão cultural dinâmica e contraditória, e a natureza dinâmica e contraditória da educação como um objeto permanente de curiosidade por parte dos educandos (Freire; Macedo, 2011c, p. 88-89).

A linguagem é anunciada expressando o conhecimento produzido e sua representação sociocultural e histórica para o sujeito e compreende a apropriação do indivíduo sobre sua realidade e pensamento. Ela está constituída na cultura como produto da criação humana, e se constitui como produtora de cultura, quando media a compreensão de homens e mulheres sobre o mundo e sua atuação sobre ele. Ela é instrumento para a aprendizagem. “A linguagem como a define Freire, tem um papel ativo na construção da experiência e na organização e legitimação das práticas sociais disponíveis aos vários grupos da sociedade. A linguagem é o “verdadeiro recheio” da cultura e constitui um terreno de dominação quanto um campo de possibilidade” (Freire; Macedo, 2011c, p. 45).

Em suma, para Freire, a linguagem é instrumento para aprendizagem, representa o conhecimento cultural historicamente construído e a ação contínua desta construção. Sua mediação acontece por meio do diálogo, pois sozinho e sem interação com o outro, não existe ressignificação de si, do outro e do mundo apresentando aproximações com as filiações teóricas de Vygotsky, que advoga o sujeito como ser de linguagem que aprende na interação social.

4.3 Cultura, mediação e linguagem na aprendizagem da EJA

Partindo da problematização sobre a identidade do currículo que represente o estudante da EJA, as buscas por investigações que considerassem as aprendizagens dos jovens, adultos e idosos como ponto de partida, quanto ao pensamento de Freire e Vygotsky, revelaram que pouco se discute sobre este aspecto. Decorrendo, do entendimento que, este conhecimento é fundamental para a educação e posicionamento curricular enquanto campo teórico e abordagem pedagógica, a pesquisa se enveredou em encontrar na produção destes epistemólogos, orientações para melhor inferir sobre o currículo da EJA.

Os resultados das análises dos discursos de Freire e Vygotsky proporcionaram a identificação de conceitos em comuns que dialogam entre si, que contribuíram acerca do entendimento do que representam para cada teórico e relacioná-los com a EJA.

Ambos discutem sobre linguagem, cultura e mediação de modo implicado, numa relação complexa sobre como o indivíduo aprende e produz conhecimento, por isso, não se apresentou uma análise individual destes conceitos, mas uma análise contextual da dinâmica que representam sobre os processos de desenvolvimento humano.

A consideração da influência do materialismo histórico-dialético enquanto orientação para o pensamento de Freire e Vygotsky é importante para entender a complexa implicação entre linguagem, cultura e mediação. Uma vez que esse paradigma compreende o processo histórico como permanente e transformador e o homem como sujeito histórico de transformação, que produz ação e implica e se implica sobre a realidade que atua e transforma, transformando-se.

Para ambos, a cultura tem um papel fundamental nos processos de aprendizagens e desenvolvimento humano, ela tanto representa a produção sócio-histórica do ser humano, como representa conhecimento como processo para o desenvolvimento humano. Ela é mutável, pois transformar-se numa relação dialógica com o sujeito e a sociedade, pois todos são ativos, são sujeitos de interação social, que dialogam consigo mesmo e o mundo cultural que incidem seus processos de busca e descoberta. Então, a cultura tanto é campo de busca de conhecimento, como é mediadora do conhecimento. Ao encontrar na cultura os elementos que definem a identidade e herança sociocultural, o sujeito se relaciona, ao modo que aprende com o meio cultural e neste processo, constrói novos saberes que retornam para este contexto.

A linguagem é um conceito que está no cerne desta relação cultura-mediação-linguagem, primeiro que ela é resultado da produção humana histórica e cultural, de maneira que medeia a apropriação do conhecimento historicamente construído, e é conhecimento que precisa ser apreendido pelo sujeito enquanto ser social que compõe uma identidade cultural.

Para Vygotsky, quanto conhecimento da psicologia, a linguagem representa um signo que, desde a infância, medeia a aprendizagem e desenvolvimento humano na interação com a cultura em que o sujeito está inserido. Entretanto, os jovens e adultos, por já terem superado a fase da infância, encontram-se em processos de aprendizagens com capacidade de organização, planejamento, busca, memorização, entre outros, que Vygotsky denomina como funções superiores. Ao modo que cultura-mediação-linguagem, são objetos de análise na percepção vygotskyana para compreensão dos processos psicológicos da aprendizagem e desenvolvimento humano.

Para Freire, enquanto conhecimento para a prática em educação, a linguagem é constituinte e constituída da/na cultura, ele parte da mesma lógica vygotskyana. Mas, sua produção direciona-se para o fazer pedagógico que orienta a ação educativa, propõe uma metodologia para a aprendizagem e conscientização. Ele explora cultura-mediação-linguagem enquanto processo de compreensão sobre o contexto social e de consciência para intervenção sobre a realidade, de si, do outro e do meio social. Então, linguagem é conhecimento que media os processos de aprendizagens e as relações sociais, que constituem intervenção no meio cultural, ao modo que, também é produzida no meio social.

O diálogo na perspectiva socioconstrutivista e sociocultural referenda o ato, a ação, a atitude humana sobre o contexto cultural, que assume a linguagem enquanto instrumento de mediação, enquanto conteúdo cultural e produção humana objeto da cultura. Através do diálogo a intervenção se dá na interação entre o eu, o outro e o mundo, expressando o pensamento que é resultado do conhecimento produzido sobre o entendimento das construções socioculturais e históricas. Assim, o diálogo medeia a intervenção na realidade social, promove o encontro de pessoas, saberes, conhecimentos, realidades, culturas, identidades, mundo. Através do diálogo o ser humano expressa a cultura-mediação-linguagem, constituindo uma complexa interação representada pela psicologia vygotskyana sobre desenvolvimento e aprendizagem humana e a pedagogia freiriana para a construção de conhecimentos e aprendizagens na educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O paradigma socioconstrutivista, em articulação com a abordagem sociocultural, oferece fundamentos consistentes para compreender a aprendizagem de jovens e adultos como processo histórico, dialógico e situado culturalmente. A análise das contribuições de Paulo Freire e Lev Vygotsky permitiu identificar convergências em torno da mediação, da linguagem e da cultura, ressaltando que a aprendizagem não se reduz a processos individuais ou escolares, mas se constitui na relação com o outro, com o meio social e com a prática concreta da vida.

As aproximações teóricas entre Freire e Vygotsky possibilitam qualificar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como espaço de formação integral, que reconhece sujeitos historicamente marginalizados em seus saberes-fazer e trajetórias. Essa perspectiva reforça que a EJA não pode ser concebida como modalidade compensatória, mas como campo de emancipação e de afirmação de direitos, orientado por práticas pedagógicas críticas, dialógicas e socialmente situadas.

Nesse sentido, este estudo evidencia a relevância de currículos que dialoguem com os contextos de vida, as culturas e as experiências dos estudantes da EJA. Além disso, aponta a necessidade de políticas públicas que ampliem a formação inicial e continuada de educadores comprometidos com a justiça social. Por fim, sugere-se que futuras pesquisas aprofundem a articulação entre pedagogia crítica e psicologia histórico-cultural, de modo a expandir o campo teórico-metodológico da EJA e suas potencialidades transformadoras.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, M. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes, 2017.

BARROS, A. de J. P. de; LEHFELD, N. A. de S. *Projeto de pesquisa: proposta metodológicas*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

BURNHAM, T. F. Currículo escolar e a construção do saber... In: BURNHAM, T. F. *Análise Cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem: currículo, educação à distância e gestão/difusão do conhecimento*. Salvador: EDUFBA, 2012a. p. 193-198.

BURNHAM, T. F. Espaços de Aprendizagem – uma discussão entre aprendizes no espaço de (in)formação da REPECT. In: BURNHAM, T. F. *Análise Cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem: currículo, educação à distância e gestão/difusão do conhecimento*. Salvador: EDUFBA, 2012b. p. 129-154.

CHRISTOFOLLI, M. C. P. Prefácio: A sala de aula como espaço rico de aprendizagem ou do óbvio. In: SCHWARTZ, S. *Alfabetização de Jovens e Adultos: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 11-14.

FERNANDES, G. P.; MARQUES, M. I.; KRITZ, M. V. O saber e o conhecimento nas comunidades sociocognitivas. In: MARQUES, M. I. C.; FERNANDES, G. P. (org.). *Tecnologia Social e difusão do conhecimento: epistemologias multirreferenciais, redes e inovação*. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 27-42.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011a. p. 15-18.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, P.; MACEDO D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011c.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. de. *Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas*. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção docência em formação: Educação de Jovens e Adultos).

MEDEIROS, J. B. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MIZUKAMI, M. da G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 2011.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: MEC/UNESCO. *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: Brasília: Unesco/MEC, Anped, 2005. (Coleção educação para todos; 6). Disponível em: http://forumaja.org.br/go/sites/forumaja.org.br/go/files/martakhol_jovensadultos_sujeitos.pdf.

OLIVEIRA, M. K. de. VYGOTSKY: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

REGO, T. C. VYGOTSKY: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, É. C. da; PONCZEK, R. L.; LIMA, J. F. O.; MACHADO, G. B. Reflexões sobre a epistemologia da complexidade de Edgar Morin: um diálogo entre as ciências exatas e as ciências sociais. In: MARQUES, M. I. C.; FERNANDES, G. P. (org.). *Tecnologia Social e difusão do conhecimento: epistemologias multirreferenciais, redes e inovação*. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 93-104.

SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Edição eletrônica: Ridendo Castigat Mores, 2001. Versão e-book. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>.

SOBRE OS AUTORES

Daniela Lopes Oliveira Dourado possui doutorado em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Instituto Federal da Bahia (IFBA). Mestra em Educação de Jovens e Adultos pela UNEB. Especialista em Metodologia do Ensino Superior, Gestão de Pessoas e A Moderna Educação: Metodologias, Tendências e Foco no Aluno. Graduada em Pedagogia pela UNEB. Atualmente, é professora em regime de dedicação exclusiva da UNEB, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, Campus XVI, e coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE). Atua principalmente nas áreas de Educação de Jovens e Adultos, formação e diversidade.

 dannylopes11@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4642-0919>

Ana Lúcia Gomes da Silva É pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Doutora (2007) e Mestra (2005) em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Leitura: Teoria e Prática pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) (1999). Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atualmente, é Professora Plena da UNEB e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED). Atua nas áreas de formação de professores, profissão docente, leitura, linguagens e diversidade.

 analucias12@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3880-3322>

Silvar Ferreira Ribeiro Fialho É Pós-Doutor pela The Open University, Reino Unido (2017). Doutor em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) (2015), com estágio de doutorado sanduíche na The Open University (2013). Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2002). Graduado em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador (UCSal) (1983). É Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e docente permanente e coordenador institucional do Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC). Atua nas áreas de difusão do conhecimento, educação científica, educação profissional e educação a distância.

 sfriebeiro@uneb.br

 <https://orcid.org/0000-0001-7036-7519>

*Recebido em 24 de outubro de 2024.
Aprovado em 07 de setembro de 2026.
Publicado em 15 de setembro de 2026.*