

ANÁLISE DO RELATO DE UMA PROFESSORA E IDENTIFICAÇÕES DA ALIENAÇÃO DO (E NO) TRABALHO DOCENTE

Wesley de Souza Lino
FFCLRP – USP
wesley.lino@usp.br

Resumo

Com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural, este artigo retrata uma pesquisa em andamento e pretende refletir e problematizar o depoimento de uma professora da rede municipal de uma cidade do interior de São Paulo. Este relato foi gravado e transcrito para que fosse possível realizarmos as correspondências e comparações entre as ações realizadas na prática pela docente e os pressupostos dos estudos teórico-metodológicos contemporâneos para o ensino de matemática. Procuramos analisar por meio deste depoimento a questão do *desenvolvimento do psiquismo*, baseando-nos nas atividades desenvolvidas junto ao *Grupo de Estudos e Pesquisa de Ensino e Aprendizagem da Matemática na Infância (GEPEAMI - FFCLRP/USP)* e realizadas utilizando a *Atividade Orientadora de Ensino (AOE)* que tem, entre suas ações, algumas fundamentações a partir dos conceitos de *trabalho e alienação*.

Palavras-chave: Atividade Orientadora de Ensino; Trabalho Docente; Alienação.

1. Introdução

A análise que empreendemos tem como pressupostos os conceitos de atividade da teoria histórico-cultural apresentada por Leontiev (2004), e estudada ao longo de um projeto de iniciação científica intitulado. Nosso ponto de partida são os conteúdos colhidos durante as falas de uma professora da rede municipal de ensino de uma cidade do interior São Paulo e da orientadora desta pesquisa, identificadas aqui como Sujeito 1 (S1) e Sujeito 2 (S2), respectivamente, ambos integrantes do *Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Matemática na Infância (GEPEAMI)*.

Após o processo de transcrição dos relatos obtidos optamos, por uma questão metodológica, por selecionar recortes dessas falas priorizando os trechos considerados mais relevantes para a análise que nos propomos fazer neste artigo e que tem, por sua vez, maior ênfase em S1. Assim, à declaração completa de S1 denominamos *período*, momento em que versa sobre seu trabalho docente à frente da disciplina de matemática nas séries iniciais do ensino básico¹. A compreensão de nossas reflexões apenas se estabelecerá, portanto, por meio da leitura do relato como um todo (período), sendo o fracionamento

aqui proposto (períodos 1, 2, 3...) uma estratégia metodológica para facilitar a compreensão de nossas reflexões sobre os objetos de pesquisa, organizados em subtítulos que direcionam nossa arguição para a análise e a interpretação social e psíquica dessas falas, além da relação dessas ações com a compreensão teórica depreendida pelo autor do artigo.

2. Período 1 – O registro da práxis pedagógica na construção de instrumentos

Durante um dos encontros do GEPEAMI, S1, que havia acabado de desenvolver a atividade intitulada “Salto da Bicharada” onde realizou coletivamente a construção de *bichinhos saltadores* para uma competição entre seus alunos como experimento que os auxiliasse na compreensão das distâncias com o objetivo pedagógico de abordar o tema *medidas*, diz: “(...) Orientadora, assim, eu não sei se o que eu vou colocar cabe agora, mas... Eu fiz a atividade com as crianças, aí sempre eu escrevo e faço um relatório...” (Trecho 1).

Observando este trecho notamos que S1 almeja uma reflexão da ação que é o seu trabalho produzido quando declara que fez suas anotações em formato de relatório. Isso, a nosso ver, explicita que a relação entre a produção e a utilização de instrumentos no trabalho caracteriza o ser humano como indivíduo em permanente movimento e transformação, conforme afirma Leontiev (2004, p. 287-8):

(...) A apropriação dos instrumentos implica, portanto, uma reorganização dos movimentos naturais instintivos do homem e a formação de faculdades motoras superiores.

A aquisição do instrumento consiste, portanto, para o homem, em se apropriar das operações motoras que nele estão incorporadas. É ao mesmo tempo um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, “psicomotoras”, que “hominizam” a sua esfera motriz.

¹ **S1:** (Orientadora, assim, eu não sei se o que eu vou colocar cabe agora, mas... Eu fiz a atividade com as crianças... Aí, sempre eu escrevo e faço um relatório...) ¹ (Fiz tipo uma apresentação do que eu fiz, só que nesse momento [em] que eu estava fazendo a apresentação eu fui voltando na minha atividade e no que eu poderia continuar, aí eu parei no mesmo momento que as crianças pararam na escola, na parte [em] que eles levaram o *bichinho* para casa e iriam jogar com a família.) ² (Na minha cabeça, o que eu conversei com eles estava claro e eles tinham entendido tudo o que eu queria; quando eles trouxeram, eu vi que eles não entenderam nada.) ³ (A maioria não entendeu. A mãe mandou bilhete que não conseguiu entender... Aí eu pensei ‘então não está dado’. Se eu tivesse feito, por que no dia-a-dia você faz uma coisa, e acabou e está pronto... Aí eu voltei com eles, e como eu tinha feito em casa a minha apresentação, eu repensei muita coisa...) ⁴

S2: (Por que você esquematizou, você teve um pensamento sobre sua ação.) ⁵

S1: (Isso. E quando eu vi [que] não tinha sido da maneira que eu esperava, eu botei em prática uma outra ação... Aí eu pude observar que eles andaram um pouco mais...) ⁶ (Aí novamente eu voltei, mudei algumas

coisas que eu já tinha previsto e que não tinham acontecido e repensei de uma outra forma...Então acho que esse movimento de parar, pensar, estudar, analisar...)⁷

Assim, podemos considerar a menção de S1 ao meio em que registra suas atividades como a materialização das apropriações dos objetos que utiliza ao fazer suas anotações em sua estrutura psíquica, ou seja, ainda que não perceba, S1 está refletindo e identificando-se enquanto sujeito inserido na apropriação do *instrumento* e na aprendizagem de habilidades que o auxiliarão na realização de operações motoras.

Podemos afirmar, então, que S1, ao estar em contato com a ação de produzir o material para uma aula e, após o desenvolvimento da atividade, ao se dispor a registrá-la, favorece a criação de um *objeto* como *instrumento*. Em outras palavras, o uso feito dos objetos permite não somente a interiorização das operações motoras necessárias à execução de um objetivo, mas também a interiorização dos conceitos que carregam em sua significação social, tais como o sentido de se realizar tal tarefa, a importância da matemática, a recepção pelos alunos, etc. Logo, a utilização de objetos como cadernos com o objetivo de fazer anotações a partir do uso da escrita, torna-os instrumentos para a confecção de um relatório que, por seu turno, torna-se outro instrumento para a prática da releitura que servirá de arcabouço para as lembranças de S1.

3. Período 2 – Outras marcas psíquicas do sujeito

Dando continuidade à sua reflexão, S1 tenta sistematizar seu próprio fazer identificando operações que realizara na construção de seu instrumento de releitura (relatório):

(...) fiz tipo uma apresentação do que eu fiz, só que nesse momento [em] que eu estava fazendo a apresentação, eu fui voltando... Na minha atividade e no que eu poderia continuar... Aí eu parei no mesmo momento que as crianças pararam na escola, na parte [em] que eles levaram o bichinho para casa e iriam jogar com a família... (Trecho 2).

Caracterizado pela continuidade da reflexão acerca da atividade implementada, S1 continua referindo-se à prática do trabalho docente, desta vez explicitando a importância da relação entre produzir o material (bichinho) e realizar a lição em casa (jogo com a família), exercício de socialização essencial para o desenvolvimento humano e que não se dá fora de um “mundo de objetos e fenômenos” (LEONTIEV, 2004, grifos nossos):

*Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes*¹. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as *aptidões especificamente humanas*²

que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas desta língua. O mesmo se passa com o *desenvolvimento do pensamento* ou da *aquisição do saber*. *Está fora de questão que a experiência individual do homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes*³. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o *saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes*⁴.

Baseando-nos no que foi anteriormente postulado, o primeiro trecho grifado (1), ao defender a natureza humana como sócio-histórica, apoia-se na teoria do desenvolvimento social de base marxista para a qual os seres humanos constituem-se pela realização das tarefas e vivências históricas como, por exemplo, as que obtêm através do trabalho e, no caso de S1, dos trabalhos mencionados tais como o preparo da aula, a produção conjunta do “bichinho”, e a realização da atividade em família. Todos esses elementos os caracterizam, S1, discentes e familiares, como seres históricos e sociais que acumulam um conjunto de conhecimentos sociais repassados pelas gerações mais antigas às novas gerações.

Observando o terceiro trecho destacado (3), quando o autor cita a aquisição do saber e o desenvolvimento do psiquismo pelo pensamento, podemos notar o fator coletivo do qual o ser humano necessita para a criação do pensamento matemático assim como de seus sistemas conceituais, ambos foco das preocupações de S1 que realiza uma interrupção na atividade (Trecho 2) em consonância com a percepção que tem de seus alunos, avaliando a necessidade de fazer a retomada da atividade somente na aula seguinte. Esse retorno à atividade reafirma que não é somente a experiência individual que produzirá as informações necessárias ao ambiente escolar, sendo igualmente importante a mediação da relação entre os saberes constituídos na escola e na família pela figura do educador para a produção e compreensão desses conceitos pelos alunos.

4. Período 3 – Incertezas e frustração: a alienação dos sujeitos

Prosseguindo seu relato, S1 afirma: “(...) na minha cabeça, o que eu conversei com eles estava claro e eles tinham entendido tudo o que eu queria. Quando eles trouxeram eu vi que eles não entenderam nada...” (Trecho 3). Nesse caso, é possível avaliarmos que provavelmente a ação que deveria ser realizada, a lição de casa, não foi explicada

devidamente, e esta ação remete-nos ao conceito de *alienação* que abordamos adiante. Trata-se de um conceito marxista determinado pelo sentimento do sujeito quando não se sente participante da ação, ou seja, quando não vê a si mesmo como membro efetivo de um grupo, e também quando ele não se identifica com o que está sendo produzido pelo grupo do qual faz parte. Por esse viés, o aluno deveria entender os motivos e também estar instruído sobre como realizar todo o processo, assim como a professora deveria ter notado que suas explicações não estavam sendo compreendidas. Todos esses fatos não ocorreram. Com isso, podemos identificar que os alunos não se envolveram realmente com a tarefa proposta pela professora. Mesmo acreditando que tudo havia sido explicitado corretamente, os conteúdos da tarefa não se tornaram socialmente compreensíveis por todas as partes envolvidas e, além do equívoco no entendimento inicial da professora, percebemos que os alunos e a professora - com relação à natureza de suas aprendizagens - tornaram-se, como conceitua Marx, um *não-ser* devido ao fato de não entenderem o *objeto* sobre o qual deveriam debruçar-se, a atividade proposta por S1:

Um ser que não tenha sua natureza fora de si não é nenhum ser *natural*, não toma parte na essência da natureza. Um ser que não tenha nenhum objeto fora de si não é nenhum ser objetivo. Um ser que não seja ele mesmo objeto para um terceiro ser não tem nenhum ser para seu *objeto*, isto é, não se comporta objetivamente, seu ser não é nenhum [ser] objetivo.

Um ser não-objetivo é um *não-ser*. (Marx, 2004, p. 127)

A compreensão e a análise efetuadas por S1 são importantes e encontram respaldo na concepção teórica de Marx, pois sua reflexão dos resultados permite-nos determinar uma explicação ao não aprendizado do (e no) trabalho docente. Relevante também que o trabalho docente aqui apresentado, aparentemente, não é expropriado, identificando-se com a ação premeditada, o que explica o estranhamento depois de realizada a atividade, ocasionado pela alienação em alguma parte do processo.

Tais conceitos, estranhamento e alienação, podem ser mais bem compreendidos através de Ranieri (2001, p. 8-9), quando afirma que a alienação (*Entäusserung*) se difere de estranhamento (*Entfremdung*), pois se liga à *atividade*, à *objetivação* e à *exteriorização humanas e histórica*, enquanto que o estranhamento refere-se aos *entraves sociais que fazem a primeira existir*. *A alienação aparecerá como “elemento concêntrico” ao estranhamento*. Com relação à *alienação do trabalho docente*, é possível afirmarmos que S1 avalia *seu próprio trabalho* e, ao fazê-lo, percebe que *tentou transmitir determinado conhecimento* sem que obtivesse sucesso neste *objetivo*. *A compreensão desse fato não só inquieta S1, como o faz procurar por mudanças devido a maior parte dos alunos não*

compreenderem o assunto conversado. Faz, assim, de S1 uma pessoa responsável em assumir os problemas e tentar solucioná-los, características da identificação no processo de ensino e aprendizagem que proporcionam a ela reflexões posteriores.

5. Período 4 – O movimento dialético da reflexão docente

Seguindo a análise dos relatos de S1, observamos que *mesmo não conseguindo obter êxito na realização da tarefa que propunha, preocupa-se com o seu trabalho docente* buscando em suas atitudes *o significado* para as incompreensões causadas, ocasião em que novamente reflete sobre o trabalho e a prática docentes: “(...) a maioria não entendeu... A mãe mandou bilhete que não consegui entender, aí eu pensei ‘Então não está dado...’, se eu tivesse feito... Por que no dia-a-dia você faz uma coisa e acabou e está pronto. Aí eu voltei com eles, e como eu tinha feito em casa a minha apresentação, eu repensei muita coisa...” (Trecho 4).

É possível discutir, a partir dos trechos 3 e 4, que ocorrem reflexões não apenas em relação à prática docente, mas também sobre a significação social e o sentido pessoal que esta prática adquire para a professora, elementos que podem ser considerados como característicos da atividade de aprendizagem e de ensino. Assim sugere Rubtsov (1996 apud MOURA et al, 2010, p. 211) sobre a organização do trabalho pedagógico:

(...) a reflexão, permitindo ultrapassar os limites das ações individuais em relação ao esquema geral da atividade (assim, é graças à reflexão que se estabelece uma atitude crítica dos participantes com relação às suas ações, a fim de conseguir transformá-las, em função de seu conteúdo e da forma do trabalho em comum).

Tal preocupação de S1 não se manifesta apenas quando diz que o que pretende comunicar “não está dado”; a busca por alguma solução manifesta-se também ao dizer, reflexivamente, “repensei muita coisa”, dados que nos ajudam a observar uma constante reavaliação por parte de S1 de sua ação e seus objetivos propostos e algumas vezes não atingidos. Assim, o primeiro pensamento é uma afirmação, ou seja, uma *tese*; enquanto que no pensamento seguinte ocorre sua afirmação contrária, uma *antítese*, que nos conduz a um resultado final, uma *síntese*. Tal estrutura de reflexão instaura, então, uma relação dialética entre os pensamentos de S1 que promove a necessidade de reorganização do ensino no qual se insere.

A partir dos estudos desenvolvidos pelo GEPEAMI, podemos caracterizar essa busca de S1 em sua prática docente como uma ação dinâmica e teoricamente definida, ou

seja, há uma denominação para esta relação que pode ser organizada pela *Atividade Orientadora de Ensino* (AOE) desenvolvida por Moura (2010):

O conceito de Atividade Orientadora de Ensino como fundamento para o ensino é dinâmico. *Não é um objeto, mas sim um processo* e como tal é voltado à apropriação dos conhecimentos teóricos que explicam a realidade em movimento conforme seus personagens e relações, *constituindo-se de forma dialética na relação entre o ideal e o real e enquanto processo de ação e reflexão*. A atividade é orientadora no sentido em que é construída na inter-relação professor e estudante e está relacionada à *reflexão do professor que durante todo o processo sente necessidade de reorganizar suas ações por meio da contínua avaliação que realiza acerca da coincidência ou não entre os resultados atingidos por suas ações e os objetivos propostos*. (p. 221, grifos nossos).

6. Período 5 – A percepção do ensino enquanto processo

Para que a AOE seja efetivada, é necessária não só a compreensão do que é o *trabalho* no contexto em questão, mas também a participação mediadora da orientadora da pesquisa. No trecho 5, observamos a intervenção da tutora do grupo (S2), com o intento de auxiliar a professora (S1) na reflexão sobre o seu trabalho: “(...) por que você esquematizou... Você teve um pensamento sobre sua ação...” (Trecho 5). No que S1 responde: “(...) Isso. E quando eu vi [que] não tinha sido da maneira que eu esperava, eu botei em prática uma outra ação... Aí eu pude observar que eles andaram um pouco a mais...” (Trecho 6), fala que indica a compreensão do ensino enquanto processo por parte de S1 e favorece ainda mais a constatação de uma AOE.

Podemos notar, portanto, que esta nova reflexão também instaura um movimento dialético devido à interação entre os relatos falados e os pensamentos em um diálogo que conduz a uma nova convergência, uma nova conclusão distinta das anteriores (síntese). O próprio exercício do diálogo também pode ser visto como um *trabalho*, desde que consideremos sua definição marxista que prescreve sua ocorrência em um âmbito social de produção de atividades que favoreça o desencadear das capacidades especificamente humanas e a compreensão da realização de sua atividade, onde “(...) a essência subjetiva da propriedade privada, a propriedade privada como atividade em si mesma, como sujeito, como pessoa é trabalho” (MARX, 2004, p. 99).

7. Período 6 - O conhecimento subjetivo-objetivo

Por fim, S1 explica: “(...) aí novamente eu voltei, mudei algumas coisas que eu já tinha previsto e que não tinham acontecido e repensei de uma outra forma... Então acho

que esse movimento de parar, pensar, estudar, analisar...” (Trecho 7); e, nesse momento, retoma a reflexão sobre a condição de ser professora e sobre a compreensão que faz do conhecimento que caracteriza como algo subjetivo-objetivo, de acordo com a compreensão materialista de que o objeto do conhecimento é fonte exterior das percepções sensoriais do sujeito que o conhece, existindo fora e independente do sujeito no qual, entretanto, reside “o termo principal da relação cognitiva” (LOMBARDI, p.80, 2006), ou seja, o termo objetivo estaria em relação mais próxima ao objeto a que se refere enquanto que o termo subjetivo estaria mais ligado ao “papel ativo do sujeito que conhece” (idem, p. 81).

Ao evidenciarmos a concordância dos termos subjetivo-objetivo que se reportam ao sujeito que conhece e relacionando-os à compreensão da *alienação*, convém citar que o processo de identificação do ser humano pode ocorrer das seguintes formas, conforme definições de Schaff (1986 *apud* LOMBARDI, 2006, p. 80):

Só o indivíduo humano concreto, percebido no seu condicionamento biológico e no seu condicionamento social, é o sujeito concreto da relação cognitiva. É, portanto, então evidente que esta relação não é nem pode ser passiva, que o seu sujeito é sempre ativo, que introduz... algo de si no conhecimento que é então sempre... um processo subjetivo-objetivo.

O fato de haver o reconhecimento, no caso em estudo, por parte de S1 em relação à sua posição dentro do processo subjetivo-objetivo, além de seu reconhecimento da posterior introdução de conceitos pela AOE, nos permite a observação de indícios através dos quais podemos inferir que houve, de fato, consequências positivas no trabalho dessa docente com relação à superação da situação de *alienação* no processo de ensino e aprendizagem.

8. Considerações finais

Ainda que, como afirmamos anteriormente, S1 tenha consigo refletir sobre toda a sua práxis docente, ao considerarmos a perspectiva da teoria histórico-cultural difundida com aportes marxistas notaremos que enquanto o sistema e o modo de produção permanecerem capitalistas, caracterizando uma luta de classes em que o sujeito necessariamente vende sua força de trabalho para sobreviver, dificilmente ocorrerá o rompimento definitivo com as ações alienantes durante a realização do trabalho, independente se o termo *trabalho* refere-se a de “emprego”, “serviço” ou de “atividade humana”.

Hoje, mesmo sendo falha a tentativa de realizar uma transposição mecânica entre os contextos vivenciados por Marx e Engels e o contexto atual, podemos mensurar os problemas da sociedade enquanto frutos da nova economia neoliberal de modo que, para ocorrer realmente um rompimento dessa lógica a favor de um trabalho não alienado, a escola necessariamente tem que ser pública (estatal), gratuita, livre e laica:

(...) Naturalmente, a Comuna não teve tempo de reorganizar a educação pública. No entanto, eliminando os fatores religiosos e clericais, tomou a iniciativa de emancipar intelectualmente o povo. [...] Ordenou que todos os instrumentos de trabalho escolar, tais como livros, mapas, papel, etc. sejam administrados gratuitamente pelos professores, que os receberão de suas respectivas alcaidarias. Nenhum professor está autorizado, sob nenhum pretexto, a solicitar de seus alunos o pagamento por estes materiais de trabalho escolar [...] Em todas as questões da vida social, a iniciativa há de partir da Comuna. Em uma palavra, todas as funções públicas, inclusive as mais estranhas propostas pelo Governo central, devem ser assumidas por agentes da Comuna, e colocados consequentemente sob seu controle. [...] Expropriando todas as igrejas na medida em que sejam proprietários, eliminando o ensino religioso de todas as escolas públicas e introduzindo simultaneamente a gratuidade do ensino, enviando todos os sacerdotes ao sereno retiro da vida privada para viver da esmola dos fiéis, liberando todos os centros escolares da tutela e da tirania do Governo, a força ideológica da repressão deve se romper: a ciência não só tornar-se-á acessível para todos como também livrar-se-á da pressão governamental e dos prejuízos de classe [...] e ali, onde o poder tem funções legítimas a cumprir, estas não serão cumpridas por um organismo situado acima da sociedade, mas por todos os agentes responsáveis desta mesma sociedade (MARX & ENGELS, 1983, p.92).

Esta citação nos permite observar como o Estado lidava com a educação e a instrução da classe trabalhadora, já existindo iniciativas que tentavam neutralizar tanto os ideais religiosos identificados com a opressão, quanto os presentes no ideário burguês que situa os operários como revolucionários que desejam a mudança do sistema e do meio de produção vigentes a partir de uma orientação socialista e não alienante do trabalho produzido.

Desse modo, podemos conciliar as propostas metodológicas da AOE com uma forma progressiva que busque o rompimento das relações de opressão e alienação do trabalho docente, uma vez que tais propostas vão de encontro à reflexão subjetiva-objetiva da prática docente ao viabilizar a identificação do que é traçado, organizado e produzido originalmente pela professora (S1) e do que são os seus resultados obtidos em sala de aula.

9. Referências

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LOMBARDI, J. C., História e historiografia da educação: fundamentos teórico-metodológicos. In: SCHELBAUER, A. R. *et al.* **Educação em debate**: perspectivas, abordagens e historiografia. 1ª ed. Campinas: Editores Associados, 2006. Cap. 4, p. 73-98.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 1990.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MOURA, M. O. et al. Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010.

RANIERI, J. **A câmara escura**: alienação e estranhamento em Marx. São Paulo: Boitempo, 2001.

RUBTSOV, V. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C. *et al.* (Org.). **Após Vygotsky e Piaget**: perspectivas social e construtivista escolas russa e ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SCHAFF, A. **História e verdade**. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

SCHELBAUER, A. R.; LOMBARDI, J.C.; MACHADO, M.C.G. **Educação em debate**: perspectivas, abordagens e historiografia. 1ª ed. Campinas: Editores Associados, 2006. Cap. 4, p. 73-98.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.