

ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA DE VYGOTSKY PARA A COMPREENSÃO DOS PROBLEMAS DE INDISCIPLINA NA ESCOLA

Suely Amaral Mello¹

Resumo A atualização dos educadores, essencial na construção do profissionalismo docente, envolve a passagem do trabalho educacional desenvolvido de forma espontânea ao trabalho intencional e cientificamente planejado e executado. Essa necessidade de fundamentar cientificamente a ação educacional nos remete à pedagogia como ciência dos fatos educacionais e, com ela, a uma teoria educacional que deve se concretizar como uma teoria pedagógica constituída por procedimentos didáticos na sala de aula e na escola. Novas concepções trazidas pela teoria histórico-cultural cujo principal representante é Vygotsky permitem compreender a complexidade do processo pedagógico e, nesse sentido, podem contribuir para a proposição de novos procedimentos pedagógicos que façam frente a alguns problemas vividos na sala de aula. Este artigo pretende analisar o problema da indisciplina à luz dessa teoria apontando elementos que devem ser superados para uma prática comprometida com a formação de cada aluno como um ser humano inteligente e solidário – o indivíduo para si.

Palavras-chave: Escola de Vygotsky, disciplina, prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

O projeto “Teoria e Prática na Sala de Aula” -desenvolvido ao longo de 2001 junto ao Núcleo de Ensino no Campus de Marília teve como alvo duas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino. Em ambas, explodia ao olhar atento o mesmo problema: a ampla insatisfação dos alunos e o decorrente baixo aproveitamento do tempo que os alunos passam na escola, preocupação maior face ao papel essencial que a escola tem na reprodução, em cada indivíduo, da humanidade que foi socialmente criada ao longo da história humana (cf. SAVIANI, 1991; LEONTIEV,1988) e que, realizada em suas máximas possibilidades, resulta na formação da individualidade para-si de que falam DUARTE (1993) e HELLER (1977). Essa insatisfação dos alunos é interpretada nas duas escolas como indisciplina –não controlada, num caso, e controlada, no outro- sem que, no entanto, se tenha procedimentos de superação do problema em nenhum dos casos.

Na primeira das duas escolas, encontramos uma assumida atitude de dificuldade de enfrentamento da indisciplina entendida como naturalmente dada pelas condições materiais de vida das famílias dos alunos. Frente a esse fato natural, cuja origem é externa à escola, não haveria o que fazer. O problema estaria no fato de que os alunos são diferentes do que deveriam ser, ainda que parte da maioria dos brasileiros. Além disso, a não compreensão do papel essencial da educação na

¹ Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília

formação de habilidades e qualidades humanas, reforça esta atitude imobilista frente aos problemas educacionais.

Na segunda escola, encontramos uma atitude de enfrentamento da indisciplina. Com base numa relação autoritária e vigilante dos adultos, a indisciplina é escassa. Preocupados com a manutenção da ordem, a problemática do baixo aproveitamento dos alunos em relação às possibilidades de desenvolvimento humano não chega a aflorar como um problema para os professores. Sem uma análise mais ampla do papel efetivo que a escola pode e deve ter em relação ao desenvolvimento da inteligência e da personalidade das novas gerações, a manutenção da ordem disciplinar parece apontar para o acerto das escolhas feitas na escola e, assim, a escola parece cumprir exemplarmente seu papel. Sem que os educadores percebam, processa-se um estreitamento dos objetivos da escola: a disciplina, condição necessária para o trabalho essencial da escola, torna-se meio e fim do trabalho escolar.

Nos dois casos estudados, seja pela naturalidade dos fatos, seja pela ausência aparente de problemas, não há o que mudar. No entanto, sabe-se que, com ou sem problemas aparentes é necessária uma teoria para analisar a prática docente, pois esta resulta de reflexão constante e construção diária.

Estudos sobre as esferas da atividade humana (Cf. HELLER, 1977) demonstram que, compreender a prática pedagógica escolar, que por seu papel no desenvolvimento humano é parte da esfera complexa dessa atividade-, envolve valorar os resultados alcançados. Ainda, frente aos problemas diários vividos na escola, é preciso buscar sua essência e superar sua aparente causalidade, superar o senso comum que proporciona uma sensação de obviedade em relação aos fatos e estabelecer com eles uma atitude de reflexão constante (MELLO, 2000). Esse pressuposto indica que para compreender os atos considerados como indisciplina, cada vez mais típicos na escola- será necessário buscar o conjunto mais amplo de fatores que os determinam. Dentro desse conjunto de fatores, nos detivemos na ação docente na sala de aula.

Contribuições da Escola de Vygotsky para compreender a complexidade do ato educativo

As idéias trazidas por Vygotsky à psicologia e à educação revolucionam o pensamento docente e a ação a partir dele estruturada. A concepção de homem como produto, ao mesmo tempo em que produtor das condições materiais de vida e educação exigem uma reconsideração do papel da educação no processo de desenvolvimento humano, do papel do educador nesse processo, da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, da concepção de processo de aprendizagem e da própria concepção de criança/aluno, o que envolve, no conjunto, uma reconsideração dos procedimentos e conteúdos pedagógicos e da própria valoração dos processos vividos na escola.

Conforme a teoria histórico-cultural, aptidões, capacidades, habilidades e funções tais como as percepções, a memória, a atenção, a linguagem oral e escrita, o desenho, o cálculo, o pensamento, a conduta que constituem a inteligência e a personalidade humanas se configuram no processo de educação em que o homem aprende socialmente a ser o que é. Deste ponto de vista, supera-se a idéia de que a educação tenha um papel secundário no desenvolvimento de características humanas que de uma forma ou de outra se desenvolveriam, uma vez dadas biologicamente. Deste novo ponto de vista, reserva-se para a educação o papel essencial de garantir a formação de processos psíquicos que na ausência de situações de educação não aconteceria.

Nesta perspectiva, redimensiona-se o papel do educador, reestrutura-se a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, cai por terra a concepção de que a criança seria incapaz de aprender enquanto não se desenvolvesse física e culturalmente, níveis de desenvolvimento percebidos, então, como resultantes do mesmo processo biológico. Em seu lugar, cresce a percepção de que a criança aprende desde que nasce e é capaz de estabelecer relações crescentes com os outros, com os objetos e consigo mesma.

Para VYGOTSKY (1995), o processo de apropriação da cultura e das características humanas criadas ao longo da história humana é, inicialmente, um processo de reprodução do uso social dos objetos da cultura, das técnicas, dos costumes e hábitos, da linguagem, dos objetos materiais e não-materiais, dos instrumentos. Tal processo exige a mediação de um parceiro mais experiente que demonstre o uso social dos objetos ou o instrua verbalmente. Esse processo intencional ou espontâneo resulta sempre de um processo de educação socialmente mediado. As qualidades humanas cristalizadas no uso social dos objetos são apreendidas pelas novas gerações com os parceiros que sabem como utilizá-los. Tais qualidades são, portanto, inicialmente externas ao sujeito e, antes de se tornarem internas ao indivíduo, precisam ser vivenciadas nas relações entre as pessoas: não se desenvolvem espontaneamente, não existem no indivíduo como uma potencialidade, mas são aprendidas nas relações com os outros.

Nas situações de educação vividas fora da escola, as formas de apropriação da cultura apresentam-se, em geral, diluídas nas atividades práticas de caráter espontâneo. No entanto, a educação pode cumprir mais efetivamente seu papel de formar cada novo ser humano para ser um dirigente, como queria Gramsci, quando se faz intencional, ou seja, quando, já no início do processo, o educador projeta como finalidade do trabalho educativo a formação do aluno como um ser humano em suas máximas possibilidades.

Deste ponto de vista, a tarefa do educador é mediar intencionalmente, para as novas gerações, o acesso à cultura e, com isso, a possibilidade de reprodução, em cada um, das aptidões humanas que são produzidas pelo conjunto dos homens -o que só acontece com a transmissão da cultura. Isso coloca, para o educador, a necessidade de identificar, no âmbito do conhecimento acumulado, aqueles elementos que precisam ser assimilados pelos sujeitos para que desenvolvam,

ao máximo, as aptidões e qualidades humanas criadas pelas gerações precedentes. Ao mesmo tempo, cabe ao educador a tarefa de organizar os meios para tornar a cultura assimilável pelas novas gerações (Saviani, 1991). Não se trata, pois, de apenas cumprir os programas escolares, mas de estabelecer com eles, inicialmente, uma atitude crítica orientada pela compreensão da complexidade do papel da educação e do educador na formação do indivíduo.

Lembrando que a aprendizagem é responsável pelo desenvolvimento das qualidades humanas e não resulta da relação direta do sujeito com o objeto, mas envolve sempre um processo de educação, perguntamos à teoria: todo ensino leva à aprendizagem?

Para Vygotsky, só há aprendizagem quando o ensino incidir na zona de desenvolvimento próximo do sujeito que aprende. Se ensinarmos para o sujeito aquilo que ele já sabe, não haverá nem aprendizagem e nem desenvolvimento. O mesmo acontece se ensinarmos algo que está muito além de suas possibilidades de aprendizagem, ou seja, para além daquilo que ele possa fazer com a ajuda de alguém – fora de sua zona de desenvolvimento próximo. O bom ensino garante nova aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento: o papel da escola é dirigir o trabalho educativo para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pelo aluno, impulsionando novos conhecimentos e novas conquistas a partir daquilo que ele já sabe, desafiando-o para o que ele ainda não sabe ou só é capaz de fazer com a ajuda do educador. Nesse sentido, o bom ensino acontece num processo colaborativo entre o educador e o aluno. Conforme Vygotsky, ao fazer com ajuda de parceiro mais experiente uma tarefa que não consegue ainda fazer sozinho, o aluno se prepara para realizá-la sozinho.

Essa discussão destaca a importância da interferência intencional do adulto, do planejamento competente do educador com base na avaliação também competente do nível de desenvolvimento já alcançado pelo aluno sem que esta interferência implique em realizar pelo aluno aquilo que cabe a ele realizar, e destaca, também, a importância da atividade em grupos de alunos de diferentes idades e níveis de desenvolvimento, onde quem sabe ensina quem não sabe.

Ainda que o educador deva interferir de forma intencional através do processo de ensino para fazer avançar o nível de desenvolvimento já alcançado pelo aluno, isto não significa que se possa ensinar ao aluno tudo o que esteja em sua zona de desenvolvimento próximo, sem considerar as particularidades do processo de aprendizagem. Para garantir que o processo de ensino resulte em aprendizagem, precisamos considerar, ainda, que este processo é sempre ativo do ponto de vista do sujeito que aprende: no centro deste processo encontramos o conceito de atividade.

Segundo Leontiev (1988), garantem aprendizado as situações que envolvem intensamente o sujeito naquilo que faz, quando este se interessa profundamente pelo resultado que alcançará ao final do processo. Nesse caso, o sujeito atua com o corpo, o intelecto e as emoções. Da atividade excluem-se, pois, as situações em que o sujeito atua mecanicamente, sem estar motivado

pelo resultado produzido ao final da tarefa: situação típica nas práticas observadas, onde, de um modo geral, os alunos desconheciam ou não se sentiam motivados pelo resultado da tarefa proposta. Nesses casos, não se garantiu nem aprendizagem nem desenvolvimento.

Em que condições o sujeito mergulha com o corpo, o pensamento e as emoções na tarefa que realiza? Quando o resultado a ser alcançado ao final da tarefa responde ao motivo que faz o sujeito agir. Profundamente interessado no resultado, o sujeito envolve-se inteiramente na atividade. Nessa condição, todas as funções, como a atenção, a memória, o pensamento, os órgãos dos sentidos exercidas nesse processo, desenvolvem-se. Assim, quando o fazer escolar assume a forma de atividade, o sujeito apropria-se das aptidões, habilidades e capacidades envolvidas nesse fazer.

A atividade se constitui, pois, quando a tarefa tem um sentido para o sujeito que a realiza. Este conceito de atividade coloca sob suspeita as tarefas escolares realizadas na escola em que, na seleção de conteúdo ou metodologia, no planejamento ou na organização das tarefas diárias, os alunos não têm o menor grau de participação direta ou indireta, seus desejos e necessidades de conhecimento e mesmo as formas mais adequadas de garantir a apropriação do conhecimento não são consideradas.

No entanto, como proceder diante do fato de que a tarefa proposta deve responder a necessidades, interesses e motivos dos alunos quando constatamos que os alunos têm um rol de motivos restrito? Dito de outra forma, se o aluno precisa experimentar atividades diversificadas para se apropriar de aptidões, capacidades e habilidades também diversificadas, como podemos propor atividades quando suas necessidades, interesses e motivos são restritos, quando não mostram interesse por atividades humanizadoras, como a leitura, o prazer estético ou o próprio conhecimento?

Se os motivos e interesses humanos são, também eles, criados nas crianças pela sociedade e pelas experiências vividas, então não devem ser vistos como naturais do sujeito e, conseqüentemente, inquestionáveis. Se são aprendidos, então velhos motivos podem ser modificados e novos podem ser ensinados ou criados. Na escola podemos criar novos motivos que contribuam para o desenvolvimento de aptidões e capacidades humanizadoras que tornem o sujeito um ser humano mais completo. Quanto aos motivos e necessidades já apropriados pelas crianças, o papel da educação escolar é contribuir para que se estabeleça uma relação crítica com eles. Essa relação pode se estabelecer através da vivência de novas atividades ou mesmo pela reflexão, de acordo com a idade dos sujeitos envolvidos. Como provocar nos alunos o surgimento de novos interesses de forma a ampliar suas necessidades para atividades não experimentadas em sua vida cotidiana, como o estudo, o desejo de conhecimento, a solidariedade, a arte?

Nas situações de leitura que não faziam sentido para os alunos, quando iam para cumprir uma obrigação escolar e estavam efetivamente motivados pelo tempo livre que teriam ao

concluir a leitura, não houve envolvimento com a leitura: só liam para poder brincar em seguida. No entanto, percebemos que nesse processo de ler para poder brincar, a leitura pode se tornar uma atividade significativa para o aluno, ou seja, conhecer o assunto do livro pode se tornar tão ou mais importante do que brincar. Isso aconteceu quando a leitura proposta tratou de temas selecionados pelos alunos para investigação: os percebemos envolvidos na atividade de ler. Da mesma forma aconteceu com a escrita quando respondia à necessidade de expressão e comunicação dos alunos – e não se colocava como tarefa que precisava ser feita porque estava no programa. No caso da leitura de contos, o texto atraente e adequadamente escolhido pode fazer com que os alunos se apropriem de um novo motivo: conhecer o assunto tratado pelo livro. Com isso, passam a interessar-se por uma nova esfera de atividade humana, a leitura, e passam a compreender a leitura num nível mais elevado em sua consciência: lêem não para ir brincar, mas para conhecer o assunto de que tratam os livros.

Com isso, percebemos que a criação de novos motivos exige, em primeiro lugar, que o aluno tenha oportunidades de experiências diversificadas para que possa atribuir sentido a essas atividades. No entanto, e esta é a segunda condição para que uma ação se torne uma atividade significativa, essas experiências precisam ser propostas de forma tal que o aluno envolva-se inteiramente em sua realização e que o resultado da atividade motive seu o fazer e, com isso, criem nele um novo desejo, uma nova necessidade, um novo prazer.

Escolher bem aquilo que será proposto aos alunos é condição essencial para a criação de novos motivos nos alunos. Para isso, o trabalho do educador exige que se considere a prática social onde seus alunos se inserem, os temas que atraem inicialmente sua atenção, os interesses e as necessidades já criadas neles. Por isso, na escola, além de oportunidades diversificadas de contato com a cultura acumulada, os alunos precisam dar a conhecer sua identidade, o que é possível quando a escola está aberta à vida que acontece antes, durante e depois do horário escolar. Para isso, no entanto, é preciso que o aluno seja considerado como alguém que, se não sabe, é capaz de aprender. Superar a desconfiança em relação às capacidades dos alunos é um desafio a ser vencido na escola.

Conforme aponta PODDIÁKOV (in SHUARE e DAVIDOV, 1987), em geral pensamos o processo de conhecimento como um movimento dirigido pelo adulto que vai do desconhecido ao conhecido. No entanto, seus estudos demonstram que o sujeito em processo de aprendizagem adquire novos conhecimentos de forma autônoma e aperfeiçoa os procedimentos da atividade prática e cognitiva, tanto a partir do acesso a novos objetos e situações, como na transformação que realiza ao interpretar os conhecimentos mediados pelos adultos.

O aluno não assimila de forma linear os conhecimentos transmitidos pelos adultos, mas introduz, nesse processo, um conteúdo de sua própria experiência que, interagindo com o novo conhecimento, produz conjecturas e suposições. Esses conhecimentos, não necessariamente

corretos, revelam um novo movimento do processo de conhecimento que vai do conhecido ao desconhecido, num desdobramento dos conhecimentos anteriormente adquiridos: as conjecturas e suposições que se formam a partir dos conhecimentos precisos e tomam a forma de conhecimentos não precisos, são, por sua vez, pontos de partida para novos conhecimentos precisos. Esse movimento constitui os fundamentos do que Poddiákov chama “auto-desenvolvimento do processo de pensamento”.

Deste ponto de vista, o pensar autônomo é atividade importante no processo de apropriação do conhecimento e deve ser contemplado pela atividade escolar. No entanto, percebemos que, preocupados com a precisão e entendendo o conhecimento impreciso como algo a ser imediatamente combatido, os educadores, de um modo geral, restringem, ao máximo, essas possibilidades de desenvolvimento do pensamento dos alunos, cerceando e disciplinando suas possibilidades de ação na sala de aula.

Essas contribuições da teoria de Vygotsky para pensarmos a educação, algumas no espaço restrito deste artigo, nos permitem apontar para a aprendizagem como resultado de um fazer compartilhado entre o educador e o aluno, o que estimula uma atitude ativa do aluno em relação ao conhecimento.

Esse fazer compartilhado não significa que o educador se iguale ao aluno no processo de ensino. Ao coordenar e dirigir o processo de ensino para o desenvolvimento das qualidades humanas ainda não formadas no aluno, o educador pode compartilhar com o aluno os passos dos procedimentos didáticos, os objetivos das tarefas propostas, a divisão das tarefas possíveis e, assim, provocar a iniciativa e a atividade do aluno no processo de execução da tarefa, assim como sua participação na avaliação da atividade desenvolvida. A participação do aluno em nenhum momento desqualifica o trabalho intencional do educador, ao contrário, o qualifica ainda mais, uma vez que esse trabalho compartilhado possibilita a atuação do aprendiz em níveis cada vez mais elevados e a internalização de aptidões, habilidades e capacidades humanas cada vez mais elaboradas em sua consciência.

Por outro lado, o conceito de atividade, ao revelar a importância essencial para o processo de aprendizagem do sentido que atividade deve ter para o sujeito, coloca-se sob suspeita os processos artificiais de ensino, muito presentes nas situações escolares observadas. Os processos de aquisição da escrita baseados em tarefas artificiais criadas apenas para ensinar a criança a ler e escrever – e que não utilizam a leitura e a escrita para o fim verdadeiro para o qual foram criadas, constituem um exemplo dos processos que não contemplam nem criam necessidades de leitura e escrita no aluno. Por isso, não fazem sentido para o aluno: não levam ao aprendizado nem garantem desenvolvimento. Ler apenas para aprender a ler e escrever apenas para aprender a escrever tornam-se tarefas que podem fazer sentido para o adulto que ensina, mas não para o aluno que se inicia no mundo da escrita.

A partir dessas contribuições da teoria, percebemos que, nas duas práticas problematizadas, uma leitura preocupada com a compreensão da essência das situações vividas aponta questões distintas daquelas percebidas pelos professores.

Em primeiro lugar, percebemos um descompasso entre a expectativa dos alunos e a dos professores. A necessidade dos alunos de agir, expressar-se e comunicar-se, de compreender o mundo à sua volta e dar significado àquilo que conhecem -o que se manifesta como um desejo de participação-, encontra a atitude de descrédito do educador formado por uma concepção adultocêntrica que o ensinou a perceber o aluno como alguém que não sabe e, por extensão, não é capaz de aprender. Assim, o anseio de participação do aluno defronta-se com uma expectativa de bom aluno por parte do educador como alguém obediente, cumpridor de ordens, fazedor atento das tarefas escolares que são pensadas e definidas ou apenas selecionadas pelo professor. O conflito dessas duas expectativas faz com que, para o aluno, em lugar de um sentimento de pertencimento em relação à escola e à sala de aula, se crie um sentimento de distanciamento, o que gera, sem que o educador tenha uma consciência clara disso, uma atitude de resistência contra a qual ele próprio, o educador, luta.

A não percepção pela escola da necessidade da atividade –vertebrada pelo sentido- e do exercício do pensamento autônomo por parte daquele que aprende, como condição necessária à aprendizagem, gera um tratamento metodológico aos conteúdos escolares baseados numa divisão de trabalho escolar que obedece a uma lógica perversa segundo a qual ao professor cabe o pensar e ao aluno acabe o fazer mecânico, sempre planejado pelo outro. Sem um sentido que oriente aquilo que faz, a concentração do aluno no fazer escolar se inviabiliza e as atitudes consideradas como indisciplina têm espaço aberto. Professores e alunos não conseguem se entender. Sem atentar para o papel da atividade no processo de aprendizagem, o professor nem busca os motivos e interesses dos alunos nem cria novos motivos e interesses neles – o que poderia garantir o fazer escolar sob a forma de atividade.

O mesmo problema se manifesta quando consideramos os conteúdos escolares. Preocupados com o cumprimento dos programas e com o julgamento que outros professores farão em relação ao seu trabalho, os professores parecem centrados nos processos de ensinar e não parecem perceber o processo imediatamente a este ligado: o processo de aprender. As formas de controle que se estabelecem sobre o trabalho docente certamente criam pressões não favoráveis ao trabalho pedagógico, no entanto, não podem determinar a direção desse trabalho. Da mesma forma, acontece com o conjunto das condições de trabalho: é preciso estabelecer com elas uma relação consciente que não permita que se retire do processo de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno o foco do pensar e do agir docentes.

Quanto mais desvendamos o processo educativo, mais nos damos conta de sua complexidade, mais cresce a certeza de que o educador é um intelectual que precisa compreender e

intencionalizar o processo de formação das novas gerações. Deve ser um pesquisador das estratégias adequadas para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas por cada novo indivíduo. Deve ser, ainda, interlocutor e aprendiz privilegiado de sua própria prática, construtor de sua própria teoria na reflexão individual e coletiva, que deve ter lugar na gestão do projeto pedagógico escolar. Nessa reflexão, a teoria é um instrumento essencial na organização e reorganização das concepções que orientam seu pensar e dirigem seu agir, na superação de concepções cristalizadas sem uma base teórica e estratificada sobre o senso comum que naturaliza os processos históricos e obstaculiza sua análise e superação.

A nós, formadores de educadores, cabe apresentar a teoria de tal modo que se supere o estigma de que “a teoria, na prática, é outra”. Apresentar procedimentos metodológicos adequados que medeiam a concretização da teoria contribui para superar o mero discurso sobre a teoria. Este caminho, no entanto deve ser o da atividade e, não, o da autoridade. Mais ainda. É um caminho marcado pela reflexão e não pelo treinamento... leva tempo, portanto.

Estaremos no caminho certo quando a nova concepção de aluno que emerge da teoria e da observação atenta do desenvolvimento na infância contagiar o ambiente da escola contribuindo para o estabelecimento de uma atmosfera positiva que oportunize o acesso, para cada um dos nossos alunos, à cultura acumulada histórica e socialmente e, com ela, às aptidões, capacidades e habilidades humanas criadas no mesmo processo.

BIBLIOGRAFIA

DUARTE, N. *A Individualidade para-si*. Campinas: Autores Associados, 1993.

HELLER, A. *Sociologia de la Vida Cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península, 1977

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S. et al. - *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

MELLO, S.A. *Linguagem, Consciência e Alienação*. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2000.

PODDIAKOV, N. Sobre o desenvolvimento do pensamento nos escolares. In: DAVIDOV, V. e SHUARE, M. (Org.). *La Psicología Evolutiva e Pedagógica en la URSS*. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. S.Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

VYGOTSKY, L.S. *Obras Escogidas*, Vol. III. Madrid: Visor, 1995.