

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

Piedade das Graças Brugnolli Alves¹

RESUMO: Considerando-se que a função da escola é proporcionar aos alunos o conhecimento sistematizado de todas as áreas do saber e que a apropriação desses conhecimentos é a chave para o desenvolvimento cognitivo, este artigo tem como objetivo refletir sobre a relação entre ensino e aprendizagem de conceitos sistematizados na perspectiva Histórico-Cultural. Faz parte das atividades desenvolvidas no Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná, no período de 2008 a 2009 e se constitui em estudos de aprofundamento teórico, com professores que atuam nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio para subsidiar a organização do ensino com vistas à aprendizagem capaz de promover nos alunos o desenvolvimento das funções complexas do pensamento.

PALAVRAS-CHAVE; ensino; aprendizagem; conhecimentos sistematizados; desenvolvimento.

Introdução

Debates e reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico sinalizam que a prática pedagógica tem se desviado do foco essencial de sua ação e apontam algumas causas para a dificuldade de se realizar um trabalho articulado com as necessidades de aperfeiçoamento do ensino.

Uma das principais causas refere-se à necessidade sentida por parte de pedagogos e demais professores de estudos para aprofundamento teórico sobre os processos de ensino e aprendizagem, considerando-se que não é qualquer ensino que possibilita a apropriação do conhecimento científico.

Outro grande desafio que se impõe são as atuais problemáticas sociais e econômicas que interferem na prática pedagógica e limitam as ações da escola, além das pequenas dificuldades do cotidiano escolar que consomem o tempo dos educadores, gerando grandes problemas.

No presente texto apresentamos o trabalho que realizamos junto a professores do ensino médio de uma escola pública do Estado do Paraná, com vistas a buscar subsídios teóricos para o encaminhamento da organização do

¹ Professora da rede Estadual de Educação do Estado do Paraná – SEED / NRE de Maringá.
(piebrunoli@hotmail.com)

ensino no sentido de a escola exercer a função social que lhe compete. Que função é essa? Possibilitar aos alunos o acesso ao saber sistematizado, tal como defende Saviani (2008). Isso implica compreender que toda prática pedagógica se fundamenta em determinados pressupostos teórico-metodológicos. Assim, a depender da concepção de formação, do papel da escola, da concepção de desenvolvimento e aprendizagem podemos ter diferentes formas de encaminhar a atividade docente. Na escola, professores e equipe pedagógica são profissionais que colocam em prática tais pressupostos.

Desenvolvimento

No Paraná, os pressupostos teóricos que estão na base das Diretrizes Curriculares Estaduais defendem o currículo fundamentado nas teorias críticas, com organização disciplinar.

Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte (PARANÁ, 2009, p.12).

Para que a escola cumpra essa função faz-se necessário pensar em como os sujeitos se apropriam do conhecimento, bem como o ensino capaz de promover essa apropriação.

Qualquer referencial teórico pode proporcionar esse ensino?

Várias são as abordagens que explicam os processos de aprendizagem e desenvolvimento das quais decorrem diferentes práticas pedagógicas. Fontana e Cruz (1998), ao discutirem as abordagens Inatista, Comportamentalista, Piagetiana e a Histórico-Cultural, escrevem:

Cada uma dessas perspectivas prioriza, em suas investigações e reflexões, aspectos distintos da vida psíquica e apresenta explicações bastante diferentes sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem (FONTANA e CRUZ, 1998, p. 71).

Mas, qual a teoria que melhor responde à necessidade de a escola concorrer para que o aluno se aproprie dos conhecimentos produzidos pela humanidade, de modo que esses conhecimentos se tornem um instrumento com o qual ele possa compreender a realidade que o cerca?

Considerando-se que a Teoria Histórico-Cultural estabelece uma estreita relação entre educação e formação humana, valorizando o papel da escola como instituição que possibilita aos estudantes a apropriação do conhecimento sistematizado e que estes participam ativamente no processo de desenvolvimento do pensamento, consideramos que essa teoria pode subsidiar a organização do ensino capaz de promover o desenvolvimento.

Dessa forma, definido o suporte teórico, a articulação entre teoria e prática é uma ação que exige tanto dos professores quanto da equipe pedagógica segurança e aprofundamento de conhecimentos sobre a teoria que irá fundamentar a sua prática.

Para buscar esse aprofundamento de conhecimentos, como participante do Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Educação do Estado de Paraná (PDE), e considerando como grande problemática a ser superada a dificuldade que a escola apresenta em criar condições para a implementação do Projeto Político Pedagógico, assumindo a matriz teórica que fundamenta as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná, elaboramos o Projeto de Intervenção Pedagógica, tendo como tema de estudo: Educação Escolar fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, com o objetivo de refletir sobre a relação entre ensino e aprendizagem de conceitos sistematizados na perspectiva Histórico-Cultural.

Inicialmente foram realizados estudos bibliográficos para a elaboração do projeto de intervenção na escola e para a produção do material didático pedagógico intitulado "Perspectiva Histórico-Cultural: subsídios para a prática pedagógica".

Para a implementação do projeto foram realizados dois grupos de estudos:

Um, na modalidade à distância, que se constituiu em grupo de trabalho em rede, via ambiente virtual Moodle, no segundo semestre de 2008 e primeiro semestre de 2009, com a participação de professores e pedagogos. Este grupo

teve como objeto de análise o projeto de intervenção, o material didático e a sua implementação na escola. O trabalho foi desenvolvido através das seguintes unidades de conteúdos: Demandas Específicas (aprofundamento teórico); Análise do Projeto de Intervenção Pedagógica; Análise da Produção Didático-Pedagógica; Projeto de Implementação Pedagógica na escola (Implementação passo a passo e Testagem da Produção Didático Pedagógica).

Na modalidade presencial, realizamos a implementação do projeto de intervenção na escola, sob a forma de curso de extensão. Participaram professores e pedagogos e estudamos textos sobre aspectos teóricos mais amplos com o objetivo de refletir e promover a compreensão da relação entre materialismo histórico, pedagogia progressista, teorias críticas e tendência pedagógica histórico - crítica, para, assim, estabelecermos as afinidades com a abordagem psicológica histórico-cultural. Foram analisadas as principais teorias psicológicas que explicam os processos de desenvolvimento e aprendizagem, assim como os pressupostos teórico metodológicos que subsidiam as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná. O principal material orientador dos estudos foi o material didático produzido no segundo período do programa, contemplando estudos sobre o conceito de mediação e o papel dos instrumentos e signos; conceito de zona de desenvolvimento proximal e contribuições para a intervenção pedagógica e estudo da relação entre conceitos científicos e conceitos espontâneos.

Os encaminhamentos apresentados permitiram uma reflexão sobre o Materialismo Histórico, estabelecendo o vínculo entre educação e formação humana, valorizando o papel da escola e do professor nesse processo.

Ao longo da atividade de implementação, foram analisadas e avaliadas as possibilidades de organização de uma prática escolar fundamentada na Teoria Histórico-Cultural e considerada viável desde que se realizem as seguintes ações sugeridas pelos professores participantes:

- oferta, pela SEED, de formação continuada para estudo das teorias críticas e não críticas de currículo e das abordagens psicológicas que explicam a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento;

- estudo aprofundado da Teoria Histórico-Cultural, proporcionando um nível de conhecimento mais elaborado aos professores e equipe pedagógica;
- realização de reuniões de professores por disciplina para discussão e planejamento das ações ao longo do ano letivo;
- reuniões periódicas com professores, direção e equipe pedagógica para avaliação das ações e planejamento;
- quadro de professores e pedagogos organizados e estabilizados antes do início de cada ano letivo e provisão dos demais recursos humanos e materiais.

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Para análise e reflexões sobre os itens citados, o conteúdo focado foi a abordagem Histórico-Cultural, teoria criada por um grupo de psicólogos soviéticos, liderado por L. S. Vygotsky (1896-1934) cujo princípio orientador é a dimensão sócio-histórica do psiquismo. Nessa perspectiva, o que é especificamente humano e distingue o homem de outras espécies origina-se de sua vida em sociedade, do trabalho. Nesse sentido, o papel da cultura no processo de desenvolvimento mereceu atenção especial nas formulações desses autores.

Daniels (2004) considera a teoria do desenvolvimento mental ou teoria histórico-cultural a principal realização científica de Vygotsky e afirma:

Muitas idéias referentes a sua teoria foram brilhantemente desenvolvidas por seus alunos e colegas. Por exemplo, Leontiev criou uma teoria psicológica da atividade e da consciência; Luria desenvolveu os fundamentos teóricos da neuropsicologia e da aprendizagem recuperatória e descreveu o desenvolvimento histórico dos processos cognitivos; A.V. Zaporozhets criou uma teoria do desenvolvimento dos movimentos voluntários; D.B. Elkonin desenvolveu uma periodização do desenvolvimento mental da criança. Muito pode ser dito também sobre o trabalho de outros seguidores (DANIELS, 2004, p. 165).

Para Oliveira (2005), não seria adequado buscar apenas nas obras de Vygotsky um sistema teórico completo ou buscar em sua produção elementos que explicitem qualquer prática pedagógica. A autora sugere que sejam realizados estudos mais aprofundados da obra desse psicólogo russo, por meio de textos de colaboradores como Luria e Leontiev, bem como de estudiosos contemporâneos que se ocuparam dessa abordagem teórica.

As formulações vygotskianas acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, conceito de mediação e conceito de zona de desenvolvimento proximal nos fornecem importantes subsídios para a criação de situações propícias ao aprendizado. Nesse sentido, faz-se necessário uma reflexão sobre estes temas. Assim, passamos a estudar o conceito de mediação para autores da perspectiva histórico-cultural.

Mediação: instrumentos e signos

A importância da Teoria Histórico-Cultural para a educação escolar é melhor compreendida quando entendemos o conceito de MEDIAÇÃO por ela defendida.

Segundo Oliveira, [...] mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser 'direta' e passa a ser 'mediada' por esse elemento (OLIVEIRA, 2005, p. 26).

A relação que se estabelece entre o ser humano e o mundo não é direta, mas mediada por vários elementos. Se analisarmos a organização dos primeiros grupos que trabalharam, intencionalmente, para suprir suas necessidades básicas de sobrevivência ao longo do processo histórico, verificaremos a utilização de instrumentos (pedra, flecha, etc.) para aumentar sua capacidade, por exemplo, de abater um animal para saciar sua fome. Tais instrumentos, desde a ação de nossos ancestrais até a produção avançada de alimentos na atualidade, sofreram profundas transformações à medida que foram sendo transmitidos e utilizados pelas novas gerações.

O conceito de mediação nos mostra que a relação do homem com o mundo é uma relação mediada pelos instrumentos físicos e pelos signos, estes são ferramentas que auxiliam os processos psicológicos.

A invenção e o uso dos signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico (VYGOTSKY, 1984, p. 59).

Os instrumentos físicos ampliam a capacidade humana de interagir com a natureza; já os instrumentos simbólicos aumentam as possibilidades de memória, raciocínio, planejamento, imaginação.

Para Vygotsky, o contato com o grupo cultural fornece os instrumentos e signos que possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas tipicamente humanas.

É através dos instrumentos e signos que o indivíduo internaliza a cultura e esse processo é um dos principais mecanismos a serem compreendidos no estudo do ser humano.

Segundo Vigotsky, o processo de internalização não é um processo de absorção passiva e consiste numa série de transformações:

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos (VYGOTSKY, 1984, p. 64-65).

À medida que a criança interage com o ambiente social, assimila esse social e dele se apropria individualmente. Por exemplo, a criança, convivendo com o adulto ou com crianças maiores, desde o nascimento, aos poucos, aprende a falar e num processo interno de reconstrução de uma operação externa passa a utilizar a própria linguagem.

Assim, toda função psicológica se desenvolve em dois planos: primeiro na relação entre indivíduos e, depois, internamente. Tudo o que a criança aprende com o adulto ou com outros vai sendo elaborado e incorporado por ela e o aprendizado promove o desenvolvimento.

Também na escola acontece um processo de apropriação que leva ao desenvolvimento.

[...] a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente e são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. [...] A disciplina formal de cada matéria escolar é o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo. (VIGOTSKI, 2001, p. 334).

A apropriação de determinados conceitos possibilita o estabelecimento de relações, análises e generalizações. As implicações da educação escolar na formação dos sujeitos se evidenciam quando observamos a mudança no desenvolvimento de indivíduos que se apropriaram de conceitos científicos, pois se relacionam com os outros e com o mundo de forma diferente, ou seja, de modo não mais direto, mas mediado por signos, por conceitos.

Considerando-se a importância do social no desenvolvimento dos indivíduos, Vygotsky formulou o conceito de zona de desenvolvimento proximal que esclarece suas idéias sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem.

Zona de Desenvolvimento Proximal

Depreende-se desse conceito da Teoria Histórico-Cultural que o aprendizado gera o desenvolvimento, ou seja, a aprendizagem amplia o nível de desenvolvimento, que, por sua vez, possibilita aprendizagens mais complexas.

Vygotsky denomina a capacidade de realizar tarefas de forma independente, de nível de desenvolvimento real. É importante atentar para o fato de que para compreender adequadamente o desenvolvimento deve-se considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também a zona de desenvolvimento proximal, isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de crianças mais experientes. A zona de desenvolvimento proximal

[...] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

O fato de que o desempenho de uma pessoa pode ser alterado pela interferência de outra na sua zona de desenvolvimento proximal é fundamental na teoria de Vygotsky, mas é importante esclarecer que a capacidade de se beneficiar de uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer a partir de um determinado nível de desenvolvimento.

Tomemos como exemplo as disciplinas formais do conteúdo escolar. Na matemática, quando a criança já domina adição, novos desafios surgirão e o aluno passará a trabalhar com fórmulas, etc. A cada novo avanço, os novos conhecimentos poderão ser utilizados para mediar sua relação com outros fenômenos, pois já se tornaram ferramentas psicológicas.

A observação desses níveis na intervenção pedagógica é de suma importância e pode representar o fracasso ou sucesso no ensino e no desenvolvimento esperado do aluno. Para Vygotsky,

[...] 'o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem que cria a área de desenvolvimento potencial' [...] Cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para outra (VYGOTSKY, 2003, p.17).

Partindo-se dessas reflexões, podemos avaliar a importância da organização do ensino e do entendimento e observação do nível de desenvolvimento real e de desenvolvimento proximal para a intervenção pedagógica.

Ao atuar na zona desenvolvimento proximal do aluno, o professor contribui para que novos conteúdos sejam apropriados. Fontana (1998) propõe:

Fazendo junto, demonstrando, fornecendo pistas, instruindo, dando assistência, o professor interfere no desenvolvimento proximal de seus alunos, contribuindo para a emergência de processos de elaboração e de desenvolvimento que não ocorreriam espontaneamente. (FONTANA E CRUZ, 1998, p 66).

Uma correta intervenção do professor na zona de desenvolvimento proximal, intervenção essa direcionada para o ensino de conteúdos

sistematizados, de forma organizada, conduzindo o aluno à apropriação de conceitos científicos promove o desenvolvimento cognitivo.

Para que o aluno se aproprie dos conceitos científicos é de suma importância observar a relação que existe entre conceitos científicos e conceitos espontâneos.

Conceitos científicos e conceitos espontâneos

Qual a relação entre conceitos científicos e conceitos espontâneos? As discussões de Vygotsky acerca dos conceitos espontâneos e científicos têm gerado no espaço escolar incertezas quanto a esses conceitos. A discussão sobre os conceitos espontâneos e científicos tem valorizado os conhecimentos prévios do aluno, sem a necessária compreensão de que a aprendizagem dos conceitos científicos não ocorre de maneira espontânea. Os conceitos espontâneos, desenvolvidos de forma assistemática no decorrer das atividades e convivência social, diferenciam-se dos conceitos científicos – desenvolvidos em situações formais de ensino. É um processo que envolve análise, síntese e generalização, formando novas capacidades e interferindo na forma e conteúdo do pensamento do aluno. SFORNI explicita:

[...] a criança faz uso dos conceitos, mas não consegue explicar as razões do seu uso. Por exemplo, quando a criança pequena utiliza a palavra 'pai', mesmo que a use em contextos adequados, não tem consciência de que a mesma representa uma determinada relação de parentesco. O uso que faz do termo está vinculado à pessoa, ao objeto, à coisa em si e não propriamente ao conceito. Já os conceitos científicos têm início numa atividade mediada em relação ao objeto. Começam na esfera do caráter consciente e da intencionalidade e dirigem-se à esfera da experiência pessoal e do concreto. (SFORNI, 2004, p.78).

Partindo-se do pressuposto de que um conceito é sempre um ato de generalização, é impossível ao professor ensinar diretamente ao aluno o significado de uma palavra (um conceito). Para Vygotsky,

Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto um verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que

simula um dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo (VYGOTSKY, 1987, p. 72).

Assim, um dos aspectos principais dos estudos de Vygotsky sobre a formação de conceitos é o fato de os processos de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos estarem ligados, mas seguirem caminhos distintos. Os conceitos espontâneos já desenvolvidos são caminho para o conceito científico.

A escola, ao trabalhar com os conceitos científicos proporciona aos alunos procedimentos de ensino que favorecem a articulação entre o conteúdo que faz parte do currículo escolar e o seu uso cotidiano, envolvendo-os em situações-problema cujas resoluções exijam conhecimentos mais complexos do que aqueles que os alunos já possuem.

O acesso ao conceito científico ocorre via instrução; é, portanto, um conhecimento que se adquire de forma desvinculada da experiência imediata, em momentos organizados com o fim explícito de ensinar e aprender. A relação da criança com o conceito científico é mediada por outros conceitos elaborados anteriormente (SFORNI, 2004, p. 78-79).

A capacidade de utilizar os conceitos como instrumentos de sua atividade mental promovem no aluno um pensamento mais complexo, mais reflexivo, pois os processos psicológicos envolvidos na apropriação dos conhecimentos são ativados quando o ensino é bem organizado e conduzido.

Segundo afirma Vigotski:

O desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da consciência e da arbitrariedade e continua adiante, crescendo de cima para baixo no campo da experiência pessoal e da concretude. (VIGOTSKI, 2001, p. 350).

Uma vez apropriados, os conceitos científicos se tornam para o educando ferramentas psicológicas que potencializam novas abstrações, ou seja, a aprendizagem escolar promove o desenvolvimento. Mas, para criar condições propícias a essa aprendizagem é fundamental que o educador compreenda de forma aprofundada a diferença existente entre os conceitos espontâneos e científicos, o processo de desenvolvimento desses conceitos e a relação de dependência existente entre eles.

Sforni (2004) esclarece:

A relação de dependência entre as linhas opostas de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos dá um novo significado ao conceito vygotskiano de Zona de Desenvolvimento Próximo. Em termos conceituais, o que forma a Zona de Desenvolvimento Próximo são os conceitos espontâneos, que, apesar de presentes, não são conscientes na criança ;estão iminentes,próximos,manifestam-se e desenvolvem – se em colaboração com o adulto, configurando o movimento inconsciente consciente e podendo, posteriormente, mediante a ação da aprendizagem do conhecimento sistematizado,ser realizado de forma autônoma pela criança [...] (SFORNI, 2004, p. 80).

Essa relação de dependência nos remete à necessidade de compreensão do processo de tomada de consciência que, segundo Sforni (2004, p.81), Vygotsky “entende que [...] domínio e consciência são aspectos da mesma questão. Se o indivíduo consegue converter a percepção, a memória, a atenção... em objetos da própria consciência, pode dominá-los”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se as premissas da Teoria Histórico-Cultural, acreditamos nas possibilidades de, a partir dessa concepção teórica, praticar uma ação docente adequada à educação escolar pretendida. Uma educação para a formação humana e não apenas para a sobrevivência.

Um ensino que corresponda ao mencionado por Palangana, Galuch e Sforni:

O ensino há que ter como finalidade maior a educação com vistas às necessidades sociais que, qualitativamente, transcendem em muito a informação e ou a formação almejada pelo capital. A educação não pode mudar a sociedade, até porque é parte dela, mas pode gerar um clima favorável à transformação (PALANGANA, GALUCH e SFORNI, 2002, p. 25).

Para propiciar ao aluno o acesso ao conhecimento sistematizado, a essa educação, concluiu-se que a escola deve passar por uma reformulação.

O primeiro passo consiste em descartar das atividades escolares, as ações acessórias que desviam as ações pedagógicas do foco da apropriação de conceitos sistematizados pelos alunos.

Durante o período de implementação do projeto de intervenção, ao analisar os fatores que interferem na educação escolar nos deparamos com ações circunstanciais e forçosamente desenvolvidas pela escola, que se tornam empecilhos para o cumprimento de sua função específica através de uma prática pedagógica realmente voltada para o ensino e aprendizagem. Fazer com que o aluno se aproprie do conhecimento sistematizado se transforma numa batalha entre duas forças. De um lado, as ações superficiais geradas por problemas sociais e econômicos com os quais nos deparamos no cotidiano escolar; problemas de recursos físicos e humanos; de formação deficitária dos profissionais de educação e de outro lado as poucas ações realmente voltadas para a aprendizagem.

É necessário que a escola avalie a organização de seu trabalho para que possa sanar as dificuldades enfrentadas para atingir seus objetivos, eliminando os fatores que contribuem para isso. Dessa forma, professores e equipe pedagógica estarão em condições de se empenharem na busca do aprofundamento teórico necessário para embasar sua prática pedagógica.

Para que se efetive essa educação com vistas às necessidades sociais, o ponto de partida será a instrumentalização de todos os profissionais da educação para que se conscientizem da importância do conteúdo escolar trabalhado no sentido exposto, da importância do papel do professor na intervenção pedagógica e da convicção de que assim atuando estarão contribuindo para a emancipação humana. Este foi o intuito que tivemos com a discussão de conceitos da Teoria Histórico-Cultural com professores da nossa escola.

REFERÊNCIAS

DANIELS, H. **Vygotsky em Foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas - SP: Papirus, 2004.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2005.

PALANGANA, Isilda Campaner; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda, SFORNI, Marta Sueli de Faria. Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. In: **Revista Portuguesa de educação**. Ano/vol. 15, nº 1. Universidade do Minho. Braga: Portugal, 2002. p. 111-128.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica**: primeiras aproximações. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2008

SFORNI, M.S.F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara – SP: J M, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV A. N., VIGOTSKY L. S. LURIA A. R. **Pedagogia e Psicologia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2003.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

PARANÁ. Os Desafios Educacionais Contemporâneos e os conteúdos escolares: reflexos na organização da Proposta Pedagógica Curricular e a Especificidade da escola pública. In: Orientações para a organização da semana pedagógica. SEED / SUED: 2009