

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO: CONTRIBUTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL - ESCOLA DE VIGOTSKY¹

THE IMPORTANCE OF TEACHING: CONTRIBUTIONS FROM HISTORIC-CULTURAL THEORY - VIGOTSKY SCHOOL

LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA: CONTRIBUCIONES DE LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL - ESCUELA VIGOTSKY

Maria Helena Damião (hdamiao@fpce.uc.pt)*

Claudia Rocha (claudiarocha27@yahoo.com.br)**

Maria Augusta Nascimento (augusta@fpce.uc.pt)***

RESUMO

Traduções recentes do russo para português da obra de Vigotsky (1896-1934) trazem uma luz mais consistente sobre a teoria histórico-cultural, de que este psicólogo é autor nuclear. De facto, o conhecimento, historicamente construído e socialmente valorizado, não é alcançável por aprendizagem espontânea, além de que as funções psíquicas superiores que potencia não decorrem de simples maturação. Por isso, o referido autor situou na *zona de desenvolvimento iminente* o desempenho de que o educando é capaz com auxílio do educador, e na *zona de desenvolvimento real* o desempenho autónomo do educando. Tal conceptualização reafirma o papel do ensino nesse desenvolvimento e, por inerência, a função do professor, traduzida na atuação sobre aquilo que ainda não está formado no educando e que ele não consegue formar sozinho.

Palavras Chave: teoria histórico-cultural, vigotsky, desenvolvimento humano, educação escolar, ensino.

ABSTRACT

Recent Russian-to-Portuguese translations of Vigotsky's work (1896-1934) throw a more consistent light on the historical-cultural theory of which this psychologist is a key author. Knowledge, as historically constructed and socially valued, is not reachable by spontaneous learning and the higher mental functions that it enhances do not stem from mere maturation. Therefore, this author placed in the *zone of imminent development* the performance that learners can attain with the help of teachers and, in the *zone of real development*, the learners' autonomous performance. Such a conceptualization reaffirms the role of teaching in this development and, inherently, the teacher's role acting on what is not yet formed in the learner's mind and which cannot be formed by itself.

¹ O presente trabalho decorre do projeto *O currículo escolar na contemporaneidade: das orientações/recomendações supra e internacionais à legitimação nacional e local – identificação e discussão das suas bases*, desenvolvido no Grupo Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educativas do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da Universidade de Coimbra.

Keywords: historical-cultural theory, vigotsky, human development, scholar education, teaching.

RESUMEN

Recientes traducciones del ruso al portugués de las obras de Vigotsky (1896-1934), traen una luz más consistente en la teoría histórico-cultural, donde este psicólogo es un autor central. De hecho, el conocimiento, históricamente construido y socialmente valorado, no es alcanzable por aprendizaje espontáneo, además las funciones psíquicas superiores que potencia no proceden de simple maduración. Por eso, este autor situó en la *zona de desarrollo inminente* el desempeño de que el educando es capaz con ayuda del educador, y en la *zona de desarrollo real* el desempeño autónomo del educando. La conceptualización reafirma el papel de la enseñanza en ese desarrollo y, por consecuencia, la función del profesor traducida en la actuación sobre aquello que aún no está formado en el educando y que él no consigue formar solo.

Palabras clave: teoría histórico-cultural, vigotsky, desarrollo humano, educación escolar, enseñanza.

* Universidade de Coimbra. Professora na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e membro integrado do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da Universidade de Coimbra, Portugal.

** Faculdade Sudamérica – Cataguases, Minas Gerais, Brasil. Doutorada em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

*** Universidade de Coimbra. Professora na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal.

Submitted: 5th March 2019

Accepted: 22th October 2019

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento humano não pode ser entendido à margem das condições concretas de existência, delineadas no percurso histórico que organiza as interações sociais. São essas condições que dão corpo e sentido à aprendizagem em contexto escolar, encarada como “um processo amplo, complexo, profundo e comprometido com a mobilização de todas as potencialidades humanas” (Pereira & Pedro, 2009, p.105). Processo em que o aluno guiado pelo professor, adulto e educado, vai além, em termos de desenvolvimento, do que iria se fosse deixado entregue a si próprio ou aos seus pares (ver, por exemplo, Arendt, 1957; Maia, 2013).

Partindo desta asserção, afirmamos que, na contemporaneidade, teremos a ganhar se integrarmos nos fundamentos da educação formal a teoria histórico-cultural, que consubstancia a conhecida Escola de Vigotski, cujo principal mentor é Lev Vigotski (1896-1934), mas onde têm também protagonismo Alexei Leontiev (1903-1979) e Alexander Luria (1902-1977), sem esquecer Daniil Elkonin (1904-1984), Piotr Galperin (1902-1988), Alexander Zaporózhets (1905-1981) e Vasili Davidov (1920-1998).

Importa, antes de mais, dizer que esta teoria, apontando limitações às teorias maturacionistas, marcantes no início do século XX, defende que a pessoa se forma nos contextos sociais em que interage, uma vez que estes lhe proporcionam experiências de apropriação do conhecimento construído pela humanidade, capazes de ativarem as suas mais diversas capacidades. Explicaremos melhor esta afirmação, recorrendo, por um lado, à contribuição original de Lev Vigotsky (2001, 2008) e de Alexei Leontiev (1978) e, por outro lado, ao trabalho de tradução e interpretação de investigadores que, nos últimos anos, têm dedicado especial atenção à mencionada contribuição: Newton Duarte (1996, 2001, 2013), Zoia Prestes (2013), Ivan Ivic (2010) e Marta Shuare (2016).

Antes, porém, justifica-se apresentarmos uma breve explicação da obra em causa, dado que, por distintas razões, ela tem sido amplamente difundida ainda que mal compreendida. Duarte (1996, p.18) expõe esta situação do seguinte modo: “Vigotsky ficou famoso entre educadores brasileiros antes de ser lido e conhecido”, notando a sua estranheza com a abundância de publicações a partir dos livros *Pensamento e linguagem* (1979) e *A formação social da mente* (1984), que, além de terem chegado tarde a outras línguas, nomeadamente à língua portuguesa, não foram inteiramente respeitados, tanto em termos de extensão como de tradução. Entendemos que o mesmo tem acontecido em Portugal. Esta circunstância obriga a questionar a multiplicação de textos que, veiculando ideias parciais e provisórias da obra de Vigotsky, dizem apresentar “o” seu pensamento. Por isso, o mesmo autor afirma que a dita obra “precisa ser estudada como parte de um todo maior, aquele formado pelo conjunto dos trabalhos elaborados pela Psicologia Histórico-Cultural” (Duarte, 1996, p. 21).

Acontece que o acesso à totalidade da obra de Vigotsky é impossível, pois os seus escritos sofreram várias desventuras, além da antes referida: a dispersão e a perda são duas delas, para além da censura (v.g. Berencheitin Netto, 2011; Cericato, 2015; Prestes, 2013). Restaram, porém, muitos mais escritos do autor a que nos reportamos além dos dois livros que indicámos, sendo igualmente de afender ao legado deixado pelos seus colaboradores. A este propósito, Prestes (2013, p.297) afirma que²:

² Esta investigadora, com formação em Psicologia e Pedagogia, e dominando as línguas russa e portuguesa, tem-se revelado uma tradutora privilegiada da obra de Vigotsky.

Estudos comparativos revelaram que os textos que estão em *A formação social da mente* (1984, 1998, 1999) têm muito pouco ou quase nada em comum com as obras originais publicadas na União Soviética e, mais recentemente, na Rússia. Ou seja, dificilmente se pode dizer que são trabalhos do mesmo autor em línguas diferentes. Portanto, pode-se afirmar que o livro é levemente atribuído a Vigotski, pois não foi escrito por ele. Além desse fato, os organizadores do referido livro parecem se eximir de qualquer responsabilidade pelos textos publicados. Caso o leitor seja descuidado e não leia a introdução, jamais saberá que se trata de uma tradução editada, e a responsabilidade de atribuir a autoria dos textos a Vigotski será dele e não dos organizadores do livro.

Feitas estas considerações introdutórias, avançamos para uma leitura pedagógica da teoria histórico-cultural da Escola de Vigotsky, abordando os seus contributos para o ensino, pois entendemos que ela sustenta uma prática docente potenciadora da aprendizagem.

1. LEITURA PEDAGÓGICA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

É evidente, nas traduções a que acima aludimos, que a teoria histórico-cultural procura responder a questões relacionadas com o desenvolvimento da criança, tendo essas respostas implicações para o ensino e a aprendizagem.

Começamos por assinalar a sua diferenciação de teorias que explicam o desenvolvimento como um processo biológico natural, o qual, na perspectiva de Vigotsky, se revela muito limitativo porquanto se reduz à maturação orgânica de funções elementares (Shuare, 2016). Assim, em alternativa, destaca o papel da interação social e da cultura que a sustenta (Pasqualini, 2010). Duarte (2001, p.53) diz que esse destaque constitui um dos seus grandes intentos:

Na psicologia de Vigotski e seus seguidores está explícita a concepção de que a ontogênese humana não pode ser explicada através da relação biológica entre organismo e meio. A questão que não pode ser esquecida é a de que o modelo biológico de interacção entre organismo e meio implica as noções de adaptação e equilíbrio na relação do organismo com o meio ambiente (sem o que o organismo não sobrevive). O modelo de interacção entre organismo e meio não possibilita a compreensão da relação histórico-social entre objectivação e apropriação, que caracteriza a especificidade do desenvolvimento humano.

Ao pronunciar-se sobre a especificidade da teoria a que nos reportamos, Ivic (2010) seleciona um conjunto de palavras que lhe conferem substância e permitem explicá-la: sociabilidade, signo e instrumento, história, funções mentais superiores. Diz este autor: “se houvesse que reunir essas palavras (...) em uma única expressão, poder-se-ia dizer que a teoria de Vygotsky é uma teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores” (Ivic, 2010, p.15).

Por seu lado, Leontiev (1978) deixou explícito que tal teoria nasceu do esforço de compreensão do conceito de atividade. A atividade, esclarece, resulta do lugar que o homem ocupa na sociedade, das suas condições de vida e da sua individualidade, sendo determinada por necessidades objetivas, emergentes nas relações interpessoais, e requer formas e meios de comunicação. Nas palavras de Shuare (2016, p.231):

A atividade produtiva humana caracteriza-se por ser mediada: o instrumento *interpõe-se* entre o sujeito e o objeto da atividade. Os instrumentos vão formando uma segunda natureza que é de caráter social. Os objetos, criados pelo trabalho, que se interpõem entre o homem e a natureza, constituem a cultura. O que se denomina *social* no homem não é um agregado, uma *camada* sobreposta à natureza *natural* (...) mas transforma-a submetendo-a a leis de ordem superior³.

A citada autora sublinha que Vigotsky, ao declarar que o desenvolvimento orgânico se realiza num ambiente social, confere uma importância crucial à cultura, traduzida nos instrumentos e nos signos (Shuare, 2016), sendo que os “instrumentos” correspondem a mediadores da relação entre o indivíduo e o mundo, enquanto os “signos” correspondem a mediadores das funções psicológicas superiores (memória, atenção voluntária, raciocínio lógico, formação de conceitos, etc.).

De forma específica, Mudado (2008) faz notar que a teoria histórico-cultural prevê que o desenvolvimento aconteça em ciclos completos, sendo que cada ciclo integra uma atividade principal ou dominante. Esta é conceptualizada por Leontiev (1978, pp. 292-293), como aquela que “condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas num dado estágio do seu desenvolvimento”. Adianta que ela comporta três características: primeira, o aparecimento e diferenciação de novos tipos de atividade; segunda, a formação de processos psíquicos particulares; e terceira, mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança.

Complementando esta nota, Duarte (1996, p. 30) explica que a teoria de Vigotsky remete para “uma interação historicamente situada, mediatizada por produtos sociais, desde os objetos até os conhecimentos historicamente produzidos, acumulados e transmitidos”. Em sequência, destaca a importância desses conhecimentos e do papel do educador na aprendizagem, o que “significa, dentre outras coisas, considerar que o indivíduo não pode elaborar seu conhecimento individual a não ser apropriando-se do conhecimento historicamente produzido e socialmente existente” (1996, p. 35).

Importa-nos assinalar a importância que Vigotsky atribuía à própria escola, com destaque para os conteúdos dos programas e, sobretudo, para os seus aspetos estruturais e instrumentais. Mas também as relações interpessoais que a escola potencia podem concorrer para a educação: “mesmo que se faça abstracção dos conteúdos que aí são ensinados, subentende certa organização do tempo, do espaço, além de que repousa sobre um sistema de relações sociais (entre aluno e professor, entre os próprios alunos, entre a escola e o entorno, etc.)” (Ivic, 2010, p. 31).

É nesta lógica que devemos perceber Vigotsky (2001) quando reitera que as funções psíquicas superiores não podem ser alcançadas unicamente por maturação, requerendo um processo educativo muito orientado que atue sobre aquilo que ainda não está formado na criança, fazendo com que o seu desenvolvimento avance.

Trata-se, explica Prestes (2014, pp. 343-344), daquilo que o autor que seguimos designou por *zona de desenvolvimento iminente*, reportado ao desempenho de que a criança é capaz com auxílio do educador, sendo que isso acontece “no campo das possibilidades e esse campo da zona de possibilidades é muito dinâmico, é uma zona que é imprevisível”. Esta “zona” diferencia-se de *zona de desenvolvimento real*, reportada ao desempenho autónomo da criança, sem ajuda de terceiros, quer sejam professores, pais ou pares mais experientes.

³ Tradução nossa.

Reconhecendo o primeiro conceito como decisivo no trabalho de Vigotsky, principalmente quando aborda "suas ideias sobre a relação entre actividade e desenvolvimento", Prestes (2013, p. 299), explica que *zona de desenvolvimento iminente*⁴

recebeu traduções diferentes: *Zona de Desenvolvimento Proximal* ou *Zona de Desenvolvimento Próximo* ou *Zona de Desenvolvimento Imediato* (...) nenhuma dessas opções (...) se aproxima da ideia primordial (...) de Vigotski. Também é importante esclarecer e registrar que a mudança proposta de *proximal*, *próximo* ou *imediate* para *iminente* não é (...) apenas uma alteração de palavra (...). As palavras *proximal*, *próximo* ou *imediate* não transmitem a característica essencial do conceito que é a da *possibilidade de desenvolvimento*, como o próprio Vigotski diz.

E insiste (Prestes 2014, pp. 343-344):

É um grande equívoco falar de um nível potencial, pois nos dá a impressão de que existe um nível a ser atingido e que tem que ser atingido. Vigotski não fala isso. Este outro nível (Zona de Desenvolvimento Iminente) para ele é o das possibilidades de desenvolvimento. É o que pode ou não ocorrer. [...] Então, desenvolvimento para ele não é linear. Não é numa direcção crescente, não é acúmulo e quando você traduz como "proximal" e/ou como imediato, tudo isso dá um sentido de etapa, dá um sentido que vai acontecer e que é obrigatório acontecer. [...] Eu insisto em "iminente" porque é justamente na iminência de ocorrer, pode ou não ocorrer.

2. A RELEVÂNCIA DO ENSINO NO QUADRO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Tendo em conta o supradito, todo o esforço educativo, que incide nas funções psíquicas da criança, deve favorecer a sua autonomia: ela deverá fazer amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer com apoio de alguém. Neste sentido, Vigotsky (2001, p. 331) defende, em certas condições, a imitação como estratégia pedagógica, considerando que "se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento". Concretizando, diz (Vigotsky, 2001, p. 328):

Pode considerar-se como estabelecido na psicologia moderna que a criança só pode imitar o que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais. Assim, se eu não sei jogar xadrez, isto é, se até mesmo o melhor enxadrista me mostrar como ganhar uma partida, eu não vou conseguir fazê-lo. Se eu sei aritmética mas tenho dificuldade de resolver algum problema complexo, a mostra da solução pode me levar imediatamente à minha própria solução, mas se eu não sei matemática superior a mostra da solução de uma equação diferencial não fará meu próprio pensamento dar um passo nesta direcção. Para imitar, é preciso ter alguma possibilidade de passar do que eu sei fazer para o que não sei.

Para Vigotsky (2001) a aprendizagem que acontece na escola organiza-se, em grande medida, a partir da imitação preparada, sendo o professor responsável por orientar a criança em fazer aquilo que ainda não sabe fazer. A ação imitada é progressivamente compreendida

⁴ Prestes (2013) lembra que a designação original – *Zona Blijaichego Razvitia* – foi traduzida para o inglês como *Zone of Proximal Development*.

pela criança: ao imitar, passa do que não sabe fazer para o que já sabe fazer, sendo essa passagem determinada pelo seu estado de aprendizagem anterior e pelas suas potencialidades.

Ressaltamos que Vigotsky não está sozinho nesta teorização. Leontiev considera igualmente o processo educativo, devidamente orientado pelo professor, como necessário ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Neste sentido, “um bom ensino”, e insistimos nas palavras de Vigotsky (2001, p. 333), é aquele que “conduz ao desenvolvimento, atuando sobre aquilo que ainda não está formado na criança: o ensino deve fazer o desenvolvimento avançar”.

Pelo exposto, Duarte (2013) sustenta que a teoria histórico-cultural não pode deixar de constituir uma das bases da pedagogia moderna, à qual se devem, no entanto, acrescentar outras, como sejam, *a priori*, as de ordem filosófica e, *a posteriori*, as de ordem didática.

Partindo do que acima explicámos sobre a teoria, salientamos que a aprendizagem antecede e potencia o desenvolvimento, devendo o professor, através do ensino, materializado em ações pedagógicas e didáticas, contribuir, de modo progressivo, para a humanização das crianças. Nesta conformidade, ele é posto na condição de viabilizar, aos alunos, a apreensão e a compreensão dos conhecimentos construídos social e historicamente. Isto significa, de modo muito claro, que o dever do professor é realizar a mediação entre os alunos e os conhecimentos escolares (Saviani, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na abordagem que fizemos da teoria histórico-cultural, partimos do pressuposto que ela permite fundamentar o ensino na atualidade, mantendo a pertinência que tinha no tempo em que foi elaborada e conheceu as suas primeiras divulgações e aplicações. Fazemos nossas as palavras de Mello e Lugle (2014, p. 262) para reafirmar que ela “oferece as bases para uma teoria pedagógica, ao explicitar conceitos essenciais à compreensão do desenvolvimento do sujeito e subsidiar o trabalho docente para interferir nesse processo promovendo o máximo desenvolvimento humano na escola”.

Efetivamente, a obra de Vigotsky continua a ter pleno sentido, justificado, quer pela importância que confere à noção de conhecimento cultural e historicamente produzido – parte do qual só pode ser aprendido se for trabalhado na escola – quer pela conceptualização do papel do professor. Daqui resulta que a aprendizagem escolar, mediada e conduzida por alguém que domina tal conhecimento, é sempre superior à aprendizagem espontânea.

Entendemos que esta afirmação é particularmente relevante no presente, quando num número crescente de países são postas em marcha reformas curriculares ditas do “século XXI” ou do “futuro”, decorrentes de um modelo económico-financeiro de matriz neoliberal de abrangência global (por exemplo, Duarte, 2001; Palma Valenzuela & Damião, 2018; Damião & Martins, 2019). Percebe-se que o dito modelo se socorre de contributos tão distintos como pressupostos básicos do pós-modernismo, influências marcantes da “teoria do capital humano”, não lhe sendo alheias as suposições e afirmações socio-construtivistas mais radicais.

Num tal cenário, o papel do professor só pode tornar-se, mais uma vez, difuso e subsidiário, pelo que voltar a Vigotsky permite uma elucidação da prática docente e do que esta requer, designadamente no que respeita à relação com os alunos, com os saberes disciplinares e com os valores a veicular, sem esquecer as metodologias a usar. Efetivamente, trata-se de uma

prática em que nunca se pode perder de vista o propósito de educar os mais jovens, os quais, lembramos, por se encontrarem (ainda) nessa condição, não dispensam a orientação do “adulto educado” (Maia, 2013), que lhe permita alcançar progressivos patamares de autonomia.

A terminar, diremos que a teoria histórico-cultural “põe à disposição uma psicologia que considera a educação e o ensino como fatores decisivos no desenvolvimento do ser humano e que, por sua própria essência, inspira esperanças e otimismo no destino do homem e da sociedade” (Shuare, 2016, pp. 241-242).

REFERÊNCIAS

- Arendt, H. (1957/2006). Crise na educação. In H. Arendt. Entre o passado e o presente (pp. 183-206). Lisboa: Relógio D'Água.
- Berenchein Netto, N. (2011). Entrevista con la profesora Marta Shuare. *Psicologia em Estudo*, 16 (4), 677-687. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722011000400017>. acesso em: 2 julho 2019.
- Cericato, I. (2015). quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Sigotski. *Educar em Revista*, 56, 279-284.
- Damião, M. H. & Martins, I. (2019). O voo de Ícaro ou o património perdido no “currículo do futuro”. *Universidad, Escuela y Sociedad*, 7 (1/2), 12-24.
- Duarte, N. (1996). A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. *Psicologia USP*, 7 (1/2), 17-50.
- Duarte, N. (2001). Vigotski e o “aprender a aprender”: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados. Recuperado de <http://www.afoiceomartelo.com.br/posfsa/Autores/Duarte.%20Newton/Vigotski%20e%20o%20Aprender%20a%20Aprender.pdf>. Acesso em: 20 agosto 2018
- Duarte, N. (2013). Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24 (1), 19-29.
- Ivic, I. (2010). Lev Semionovich Vygotsky. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.
- Leontiev, A. (1978). O desenvolvimento do psiismo. Lisboa: Horizonte Universitário.
- Maia, C. F. (2013). Sustentabilidade Educativa: Circunstância, Ideal e Singularidade. In M. Formosinho; J. Boavida & M. H. Damião (orgs.) *Educação, Perspectiva e Desafios* (pp. 55-76). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Mello, S. A. & Lugle, A. M. C. (2014). Formação de professores: Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. *Revista Contrapontos*, 14 (2), 259-274.
- Mudado, T. H. (2008). A brincadeira como educação da vontade: Cumprir as regras é a fonte de satisfação. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 8, 18-22.
- Palma Valenzuela, A. & Damião, M. H. (2018). Da “narrativa” humanista à educação humanista. Uma análise do currículo escolar na contemporaneidade. *Revista Educação e Emancipação*, 11 (2), 11-33.
- Pasqualini, J. C. (2010). O papel do professor e do ensino na educação infantil: A perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In L. M. Martins e N. Duarte (orgs.) *Formação de professores: Limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP. Cultura Acadêmica. Recuperado de <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-10.pdf>. Acesso em: 20 agosto 2018.
- Pereira, C. M & Pedro, A. (2009). Escola, cidadania, e formação de sujeitos éticos: Os desafios da participação dos alunos. *Revista Uniso*, 35 (2), 101-120.

Prestes, Z. (2013). A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: Algumas considerações. *Revista Educação Pública*, 22 (49/1), 295-304.

Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados.

Shuare, M. (2016). El desarrollo psíquico: Problemas y soluciones. *Interfaces da Educação*, 7 (21), 228-242.

Vasconcelos, G. S. M., Buss-Simão, M., & Fernandes, S. C. L. (2014). Entrevista com a Dra. Zoia Prestes. Zero-a-seis. *Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância*, 16 (30), 340-352. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2014n30p140>. Acesso em: 20 agosto 2018.

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

