

Introdução a Álgebra em 7^a. Série do Ensino Fundamental: um estudo em sala de aula regular com alunos com necessidades educacionais especiais

Ronaldo Sovenil de Oliveira¹

Dra Maria Helena Palma de Oliveira²

RESUMO

Este trabalho de pesquisa busca descrever e analisar o processo de aprendizagem de conceitos introdutórios de álgebra em aulas de matemática de 7^a. série do Ensino Fundamental com foco especial nos alunos com necessidades educacionais especiais desta mesma sala de aula de ensino regular em uma escola Estadual do município de Juquiá no interior de São Paulo. Apresenta-se referencial conceitual da área de inclusão escolar e pontos essenciais de documentos legais e oficiais que são a base da política pública de inclusão escolar no Brasil. Os fundamentos teóricos deste trabalho são os estudos de Lev Vigotski (1896-1934) com ênfase para os conceitos de defectologia, zona de desenvolvimento proximal e compensação. Além disso, será tomado como pressuposto a Teoria dos Campos Conceituais de Gérard Vergnaud.

Palavras-chave: Álgebra, Inclusão escolar, Educação Matemática, Ensino fundamental, Políticas de inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

Os conceitos de inclusão, inserção e integração social (ou escolar) têm sido muitas vezes usados como sinônimos. Rossit (2003) propõe a discussão desses termos que trazem diferenças importantes em seus significados e nas práticas que denominam. Inserção

¹ Universidade Bandeirante de São Paulo- UNIBAN. e-mail: rsovenil@hotmail.com

² Universidade Bandeirante de São Paulo- UNIBAN. e-mail: mhelenapalma@gmail.com

significa colocar alunos com necessidades especiais em um ambiente sem garantia de aceitabilidade ou de adaptação. Inclusão significa envolver. Rossit (2003) ainda diz que a pessoa está cercada de outras pessoas “normais” que devem ser preparadas e conscientizadas para a mudança gradativa, planejada e implementada com cautela. Integração significa fazer parte. Expressa a condição de se ter espaço garantido na sociedade pela receptividade e aceitabilidade sem discriminação e preconceito. Em termos propositivos, deve-se buscar alcançar a realidade da integração social (ou escolar), no entanto, não é possível chegar a ela sem o intermédio das práticas de inclusão.

Sassaki (1997) conceitua a inclusão:

(...) como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (SASSAKI, 1997, p. 41)

O conceito de pessoas com necessidades especiais sofreu grande mudança nas últimas décadas. Nos anos de 1960, tínhamos um “modelo médico” de normalização pautada pela idéia da cura, no qual era “nossa” função modificar e adaptar a pessoa com deficiência para satisfazer os padrões da sociedade, só assim ela seria aceita e então poderia estar inserida, visão oposta de Sassaki (1997) que afirma que o ambiente é que se deve sofrer normalização. Não se deve adaptar o indivíduo ao ambiente e sim o ambiente ao indivíduo que necessita de tal espaço.

Conforme descrito no documento Política Nacional de Educação Especial, “o aluno da educação especial é aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes a sua idade, necessita de recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas”. (BRASIL, 1994, p.13)

O movimento pelos direitos iguais para todos, o que inclui o direito de alunos com necessidades educativas especiais de frequentarem o ensino regular, não é novo, suas origens remetem a documentos internacionais como nas Declarações dos Direitos Humanos (ONU, 1948), Declaração de Salamanca (1994) entre outros.

No Brasil, este movimento de inclusão ganha corpo no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, gerando uma série de documentos governamentais e institucionais

que orientam a proposta político-educacional. Dentre eles, destaca-se: Constituição Federal de 1988, art. 208, inciso III, que garante o direito de todos freqüentarem escolas regulares: “Todos somos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. Esse forte movimento é a base para outros documentos mais específicos na área da educação que também confirmam esta tendência mundial, a inclusão, são eles: Plano Decenal de Educação para todos, 1993 – 2003 (BRASIL,1993); Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1998), que determina que: “O atendimento educacional de pessoas portadoras de necessidades especiais deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino”.

Evidencia-se ainda um importante documento, específico para a Educação Especial: Os Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares – Estratégia para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (PCN-AC), de 1988, que tem por objetivo subsidiar educadores brasileiros no entendimento e atendimento de alunos incluídos no processo de educação escolar. A escola aparece nesse cenário como articuladora fundamental do processo de mudança, pois deve apresentar uma visão inovadora, com projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade e a necessidade sociocultural de cada aluno, avançando além da inserção e buscando garantir não só o seu ingresso, mas também a permanência e atendimento de maneira a suprir suas necessidades educacionais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Vigotski e seus estudos sobre a defectologia

Um dos maiores defensores da educabilidade do homem com necessidades especiais foi L. S. Vigotski (1896-1934) que trouxe uma nova visão: a de que todos podem aprender e se desenvolver. Em seus estudos sobre defectologia, Vigotski nos traz novas possibilidades de entendimento e atendimento de pessoas com necessidades especiais e escreve um novo capítulo da Educação Especial.

No período dos estudos de Vigotski “o termo ‘defectologia’ era tradicionalmente usado para a ciência que estudava as crianças com vários tipos de problemas (‘defeitos’)

mentais e físicos” (VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p. 73). Barroco (2007) em seu trabalho utiliza os termos deficiência/deficiente para designar os sujeitos que tem um desenvolvimento diferenciado.

As necessidades de atendimento educacional de todos geram novas demandas de conhecimentos e técnicas que exigem uma maior especificidade do próprio educador, mas sem ter que abrir mão do atendimento de todos no ensino regular e nem perder a visão do todo.

Ao mesmo tempo, ao se tornar o modo como está organizado o sistema educativo formal nas épocas mais recentes, pode-se concluir quanto o saber está especializado, e quanto ele corresponde à própria sociedade capitalista, que se estrutura em uma produção material dividida em infinitas tarefas, dificultando aos indivíduos uma compreensão do todo que envolve o processo produtivo. Esta mesma dificuldade é reproduzida pela educação escolar que, com frequência leva os indivíduos a terem uma visão parcial da realidade por não compreenderem a dinâmica da vida atual, as relações dos fenômenos entre si, a sua causalidade, bem como as suas implicações para a própria constituição da subjetividade. (BAROOCO, 2007, p. 118)

Outro ponto importante da teoria de Vigotski é que o tratamento psicológico e pedagógico deve ter ênfase nas potencialidades da normalidade e não nas deficiências, pois a deficiência não retira das pessoas a capacidade de aprender.

Deve sempre ter em mente que toda criança com deficiência é antes de tudo uma criança e somente depois uma criança com deficiência. Não se deve perceber na criança com deficiência apenas o defeito, os “gramas” de doença e não notar os quilogramas de saúde que a criança possui. Do ponto de vista psicológico e pedagógico deve-se sempre tratar a criança com deficiência da mesma maneira de uma outra normal. (Vigotskaya, 1999, como citado por Barroco, 2007, p.207).

Segundo Van Der Veer e Valsiner, (1996, p.74), Vigotski afirmava que os maiores problemas de uma deficiência eram os sociais que dela advém. Para ele uma criança que nasce cega, só percebe sua deficiência como um fato social após a mediação de sua experiência no meio em que vive. “A partir destas premissas, Vigotski raciocinou que a educação social baseada na compensação social dos problemas físicos, era a única maneira de proporcionar uma vida satisfatória para as crianças ‘defeituosas’”. (Van Der Veer; Valsiner, 1996, p.75).

Para Barroco (2007), Vigotski acreditava muito na intervenção humana para vencer as deficiências, assim como acreditava nas potencialidades humanas em mudar sua própria

história. A sua visão era de que as consequências sociais das deficiências eram as primeiras que deveriam ser vencidas.

O surdo que fala e o cego que trabalha são partícipes da vida comum em toda sua plenitude, eles mesmos não experimentam sua insuficiência nem deram motivos aos demais, Está em nossas mãos fazer com que a criança cega, surda ou débil mental não seja deficiente. Então desaparecerá também este conceito, signo inequívoco de nosso próprio defeito. (Vygotski, como citado por Barroco, 2007, p.215)

Para Vigotski (2007) o termo “compensação” é utilizado para referir o esforço empreendido pelo próprio aprendiz para compensar as dificuldades advindas da deficiência que tem. Não se trata de substituir funções deficientes, mas sim compensá-las e esta é uma das funções da educação. Essa visão contrasta com o conceito de pessoas com necessidades especiais dos anos de 1960, quando tínhamos um “modelo médico” de normalização pautada pela idéia da cura, no qual era “nossa” função modificar e adaptar a pessoa com deficiência para satisfazer os padrões da sociedade, só assim ela seria aceita e então poderia estar inserida. Vigotski defende a ideia de que mesmo o desenvolvimento diferenciado apresentado pelo deficiente, é um desenvolvimento humano. Cabe ao professor não ser somente um mero “cuidador”, mas sim provocar este desenvolvimento. Ele tinha como premissa que o desenvolvimento humano é um processo cultural, então é necessário e possível educar um deficiente e formá-lo como homem cultural. (BARROCO 2007).

O desenvolvimento de pessoas deficientes pode ser alcançado por meio de uma mediação social obtida na interação da criança deficiente com a sociedade e com o conhecimento desde pequena. Dentro dessa perspectiva, Barroco (2007, p. 262) afirma que “a educação só pode ser tida como inclusiva quando garante esta transposição, ou seja, quando é diminuída a distância entre o que o gênero humano produz e aquilo que é apropriado pelo sujeito particular”.

Ao educador, como mediador, cabe trabalhar as potencialidades dos seus educandos e não procurar corrigir seus “defeitos”. Vigotski nos traz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e com ele uma alternativa de abordagem pedagógica em que o foco da aprendizagem aponta para “frente” para o que o aluno pode aprender, ou seja, nas suas potencialidades e não no que o aluno já aprendeu e sabe fazer sozinho. O foco agora deixa também de apontar as dificuldades, as limitações e passa a mostrar outras possibilidades que podem ser exploradas, pois ainda para este mesmo estudioso todo

defeito gera estímulos para outras aprendizagens: é a compensação. Todo aluno sempre aprende mais quando é desafiado e munido de ferramentas e pode contar com o processo de mediação do conhecimento com pessoas que sabem mais. Um aluno com deficiência não consegue compensar sozinho sua deficiência, então é preciso criar um ambiente social favorável sempre onde ele receba estímulos adequados ao seu aprendizado e desenvolvimento. Quando se desenvolvem as potencialidades, criam-se novas zonas de desenvolvimento, o aluno aprende, avança e “compensa” as dificuldades encontradas em outras áreas.

Ainda para Barroco (2007), o aluno com qualquer deficiência deve ter ao seu alcance a oportunidade de se apropriar de tudo o que a sociedade produz em todas as áreas como um sujeito cultural.

Os campos conceituais de Vergnaud

A Teoria dos campos conceituais foi criada pelo francês Gérard Vergnaud, discípulo de Jean Piaget, que foi seu orientador em tese de doutorado. Vergnaud destaca-se entre os nomes mais respeitados da atualidade na educação matemática e sua teoria nos ajuda a entender como as crianças constroem os conhecimentos matemáticos.

Em uma situação de aprendizagem, não basta apenas saber se o aluno obteve êxito, ou seja, aprendeu porque agora sabe fazer o que antes não sabia. Outras questões devem ser analisadas como o tempo utilizado para a realização com êxito; a confiabilidade dos resultados em relação aos seus parceiros; as opções de ferramentas que dispõe e a escolha dos métodos em função das oportunidades. Como podemos notar não basta observar o resultado final para entender e definir competência, mas para isso, deve-se passar necessariamente por uma análise de cada etapa da atividade.

O papel da experiência na formação da competência é indispensável. Se eu sou competente e experiente para resolver algo complexo, por mais que eu explique como fazer a outro que nunca teve a mesma experiência, ele nunca atingirá a mesma destreza na primeira tentativa de resolução da atividade proposta. Uma competência rica e adaptativa só surge com a experiência.

Para estudiosos do conhecimento como Piaget, conhecimento é adaptação. Segundo Vergnaud (2009), embora Piaget tenha estudado o desenvolvimento somente até a idade da

adolescência, aprendemos e nos desenvolvemos em qualquer idade. O reconhecimento deste fato tem levado instituições em investir em novas modalidades de ensino e formação.

Campos Conceituais

Para Vergnaud:

A teoria dos campos conceituais é uma teoria cognitivista que visa fornecer um quadro coerente e alguns princípios da base para o estudo do desenvolvimento e da aprendizagem das competências complexas, nomeadamente daquelas que revelam das ciências e das técnicas (VERGNAUD, 1996, p. 155)

Este mesmo autor afirma que esta teoria interessa à didática porque proporciona quadro para a aprendizagem, mas que não é por si só uma teoria didática. Neste quadro, a teoria busca apresentar as idéias de filiação e rupturas entre os conhecimentos em crianças e adolescentes.

A teoria dos campos conceituais não é exclusiva do campo matemático, embora tenha surgido a fim de explicar os processos de conceituação das estruturas aditivas e multiplicativas, das relações números-espço, da álgebra. (Vergnaud 1996)

É fundamental que a aprendizagem aconteça por meio de uma situação de atividade e ela passa necessariamente pela análise dos erros e de todo o processo de desenvolvimento de cada uma das etapas da atividade proposta. Todo esse processo culmina em uma nova forma de organização da atividade.

Para Vergnaud, “o esquema é uma organização invariante da atividade para uma classe de situações dadas”(2009, p.21). O conceito de esquema pode ser abrangente, mas ao mesmo tempo limitado. Em um esquema a organização é invariável, mas a conduta observável pode ser variável em função das variações das diferentes situações. As regras dentro de um esquema é que o torna invariável frente a qualquer situação onde seja aplicável.

O esquema tem um objetivo próprio dentro de uma situação e subobjetivos que são sequenciados em cadeia de acordo com sua importância, de modo a atingir um único objetivo final.

Chamemos de esquema uma organização invariante da conduta para uma dada classe de situações. É nos esquemas que se tem de procurar os conhecimentos-em-acto do sujeito, ou seja, os elementos cognitivos que permitem a acção do sujeito ser operatório. (VERGNAUD, 1996, p. 157)

Vergnaud (1996, p.158) cita como exemplo de esquema o modo como uma criança conta bombons ou pratos sobre uma mesa e pessoas sentadas em um jardim. Esse modo comporta sempre uma maneira invariante, que é essencial ao funcionamento do esquema: coordenação dos movimentos dos olhos, gestos do dedo, enunciado coordenado da sequencia numérica, cardinalização do conjunto numérico por sublinhado tônico, etc. Outro exemplo de esquema mostrado por este mesmo autor é na resolução de equações da forma $ax + b = c$ que é resolvido quase sempre por uma mesma maneira pelos alunos iniciantes na álgebra: “conserva-se a igualdade subtraindo b dos dois lados” e “conserva-se a igualdade dividindo os dois lados por a”. Em resolução como esta fica evidente uma organização invariante, que leva a uma automatização consciente, pois é ele quem decide se a operação é ou não apropriada para aquela determinada situação.

Através destes exemplos, percebemos igualmente que os algoritmos são esquemas, ou ainda, que os esquemas são objectos do mesmo tipo lógico que os algorítmicos: falta-lhes eventualmente a efectividade, isto é, a propriedade de chegar ao fim com segurança num número finito de passos. (VERGNAUD, 1996, p. 158-159)

“Os esquemas são frequentemente eficazes, mas nem sempre efectivos.” (VERGNAUD 1996, p. 159). Se o esquema utilizado por uma criança é ineficaz na situação em que se aplica, ela é levada a mudar de esquema ou fazer alterações no próprio esquema.

As situações diversas encontradas pelo indivíduo em suas experiências diárias o levam a desenvolver competências, a adaptar-se ao meio. As mediações por meio de outro indivíduo mais experiente leva a aprendizagem e ao desenvolvimento.

Os atos de mediação podem ser descritos e categorizados a luz da análise do conceito de esquema...Entre os atos observáveis figuram em bom lugar o treino na atividade, a identificação do objeto a ser atingido e os eventuais subobjetivos e antecipações. Bruner olhou bem essa questão e da mesma forma que analisou outros atos de mediação do tutor como aqueles que consistem em chamar a atenção sobre informações pertinentes ou tomar para si uma parte das ações a serem efetuadas de modo a diminuir o espaço de incertezas no qual o aprendiz deve navegar. (VERGNAUD, 2009, p. 33)

Os estudos de Vergnaud assim como os de Vigotski serão essenciais no entendimento dos processos de aprendizagem do conteúdo de introdução à álgebra dos

alunos da 7ª série do Ensino Fundamental. Ambos auxiliam na compreensão dos processos cognitivos que envolvem a aprendizagem, sendo que Vigotsky destaca as características específicas desse processo em alunos com necessidades educativas especiais e Vergnaud dá ênfase para a importância das situações, da simbolização e dos invariantes que compõem os esquemas. Cabe destacar ainda a importância que ambos os autores atribuem à análise detalhada das resoluções, inclusive dos erros. Nesse sentido, vale ressaltar que a metodologia de Vigotsky (1996) privilegia a investigação do comportamento e de seu desenvolvimento. Além disso, tanto Vergnaud com Vigotsky colocam o educador como fundamental na mediação entre o aprendiz e o conhecimento.

MÉTODO

Após levantamento de escolas e de salas de aula de ensino regular onde há alunos (as) com necessidades educativas especiais junto à Diretoria de Ensino da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, do município de Juquiá, na região do Vale do Ribeira, houve a seleção da escola para a qual solicitou-se autorização da direção. Na sequência, houve contato e autorização da professora da sala selecionada. Os alunos, depois de terem sido informados sobre a pesquisa, levaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para o responsável assinar. Este documento já assinado foi recolhido na aula do dia seguinte pelo pesquisador.

A sala de aula da 7ª série do Ensino Fundamental tem 28 alunos, sendo que dois (sob os pseudônimos de João e Marta) foram classificados pela escola como alunos com necessidades educativas especiais. Tanto João como Marta são considerados alunos com deficiência mental leve. Essas informações foram obtidas junto à Coordenação da escola selecionada.

É oportuno expor que os alunos aqui considerados com necessidades especiais são assim classificados pela escola por: constarem no sistema de informação da Secretaria Estadual de Educação como Deficiente Mental Leve (D.M.) ou também por já ter estudado em sala exclusiva para alunos especiais (caso de Marta); por informação da própria família, por fazer uso de medicação controlada, embora não tenha laudo médico nem conste no sistema de informação da Secretaria de Estadual de Educação (caso de João).

A coleta de dados para este trabalho iniciou-se com uma entrevista com a professora da sala. Interessava saber como era o trabalho pedagógico nessa sala de aula e quais as características desse trabalho em sala regular com alunos com necessidades educativas especiais.

A base da coleta está constituída por meio de processo de intervenção do pesquisador em sala de aula de matemática que aconteceu no mês de junho de 2011. As atividades interventivas foram planejadas em função das orientações contidas no Caderno de Matemática da 7ª série (oitavo ano) volume 2, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, oferecida a alunos e professores, e obedeceram aos conteúdos previstos por este documento oficial.

O conteúdo abordado foi uma situação de aprendizagem “aritmética com álgebra: as letras como números” que foi trabalhado em seis aulas organizadas em seis atividades envolvendo a descoberta de fórmulas que permitissem calcular o número de bolinhas de uma figura genérica em uma sequência de figuras.

A intervenção privilegiou uma metodologia de ensino voltada para a inserção do aluno como o sujeito da própria aprendizagem e pela valorização e busca das potencialidades de cada um. Nesse sentido, as atividades interativas, individuais ou em grupo, com a dinâmica de discussões e debates, buscaram desafiar os alunos a encontrarem uma sequência lógica dos números de bolinhas que formavam as figuras das atividades sequenciais e representá-la por meio de fórmulas matemáticas que permitissem calcular o número de bolinhas de qualquer figura da sequência dada em função da sua posição.

PROPOSTA PARA ANÁLISE DE DADOS

Espera-se que a proposta inicial de análise apresentada a seguir possa avançar para enfoques mais complexos no estabelecimento de relações substanciais com o referencial teórico de apoio no sentido de evidenciar o potencial de aprendizagem dos alunos da 7ª série estudada e mais especificamente dos alunos com necessidades educativas especiais.

Análise das atividades dos alunos das atividades dos alunos da sétima série

- a) Número de acertos dos alunos e análise das características das resoluções feita com base nos pressupostos da Teoria dos Campos Conceituais de Vergnaud;
- b) Número de erros e análise das dúvidas dos alunos bem como das características mais comuns desses processos feita com base nos pressupostos da Teoria dos Campos Conceituais de Vergnaud;
- c) Análise do processo ocorrido na ZDP e as características do trabalho sobre a potencialidade da aprendizagem aberta pelo nível de desenvolvimento real.
- d) Análises das características dos processos de mediação professor-alunos e aluno-aluno.

Serão selecionados alguns alunos da sala que serão analisados como casos de estudo. Nesse sentido, constituirão foco mais profundo de análise pelo menos 4 alunos, sendo que dois deles serão os que estão classificados pela escola como portadores de necessidades educativas especiais (João e Marta).

Esses processos de análise terão início em julho de 2011.

REFERÊNCIAS

BARROCO, Sônia Maria Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: Implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. Araraquara, 2007. 414 p. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização de Alexandre de Moraes. 16.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

_____, Lei nº 9.394 de 1966, **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Editora do Brasil. 1998.

_____, **Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003**. MEC: Brasília, 1993.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/ Secretaria de Educação Especial**- Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998. 62p.

_____, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades educativas especiais.** 1994. Disponível em:<
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 04 jun. 2010.

ONU. **Declaração dos Direitos Humanos.** Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. Universidade de São Paulo: Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em: 10 de junho de 2010.

ROSSIT, Rosana S. **Educação especial e o direito à cidadania.** In: MARTINS, J.P., CASTELLANO, E.G. (org.) Educação para a cidadania, São Carlos, SP: EdufSCar/EDUNICEP, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8ª.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VAN DER VEER, R. V. D; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VERGNAUD, G. **A Teoria dos campos conceituais.** In: BRUN, Jean. Didáctica das Matemáticas. Lisboa: Instituto Jean Piaget, 1996. p. 155-191.

VERGNAUD, G. **O que é aprender?** In: BITTAR, M. e MUNIZ, C.A. (orgs.). A Aprendizagem Matemática na Perspectiva da Teoria dos Campos Conceituais. Curitiba: Editora CRV, 2009. p. 13-36.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores/L.S. Vigostki; org. Michel Cole et al, 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **Teoria e método em psicologia.** Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.