

# O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE CONCEITOS <sup>1</sup>

Ataide Felício dos Santos <sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo, tomando como referência autores da linha sócio-histórico-dialética, pretende demonstrar a importância da formação de conceitos pelos escolares e o papel da escola como *locus* privilegiado desse processo. Pretende-se, ainda, explicitar que o referido processo depende da atuação sistemática e intencional do professor – organizador e mediador do processo de ensino-aprendizagem – e do aluno, sujeito ativo do conhecimento significativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola, Didática, Ensino, Aprendizagem, Formação de conceitos.

## THE ROLE OF THE SCHOOL IN THE FORMATION OF CONCEPTS

**ABSTRACT:** This paper aims to demonstrating the importance of the formation concepts by students and the role of school as a privileged place in the process as well as to explain that the above mentioned process depends on the systematic and intentional performance of the teacher – organizer and mediator of the teaching-learning process – and on the student, as an active subject of the meaningful knowledge.

**KEY WORDS:** School, Teaching practice, Teaching, Learning, Concepts.

Conforme a perspectiva sócio-histórico-dialética reconhece, a criança desde seu nascimento encontra-se inserida em uma realidade socioeducativa, convivendo com inúmeras situações de ensino de diversas naturezas. É o caso, por exemplo, daqueles momentos em que as pessoas de seu convívio lhe falam o nome de objetos desconhecidos, corrigem-lhe a pronúncia de uma palavra ou esclarecem sobre o sentido de outra etc. Essas aprendizagens parecem informar

---

1. O presente artigo constitui-se parte da dissertação *Formação de conceitos históricos por escolares da 5ª série do ensino fundamental no CEPAE/UFMG*, defendida na FE/UFMG, em 2001.

2. Mestre em Educação Brasileira. Professor do Cepae/UFMG

a criança de uma maneira diferente da usual em instituições escolarizadas.

Na escola, segundo Vygotsky, a criança e o adolescente encontrariam um *locus* educativo privilegiado, onde poderiam, através da linguagem e de atividades interativas e educativas, comunicar e interagir com outras pessoas, o que lhes possibilitaria reelaborar conceitos habituais ou cotidianos apreendidos antes mesmo do ingresso na escola, apropriando-se, então, de conceitos científicos historicamente construídos.

A escola deve ser vista como contexto de construção de conhecimentos, estes entendidos como conjunto de hábitos, valores, crenças, idéias, conceitos práticos, científicos, estéticos e ético-morais (Barbosa, 1997, 1998).

Entende-se que a apropriação desses conhecimentos, como objetos e fenômenos empíricos da realidade exterior, bem como sua transformação em processos conceituais pela criança, implica um longo período de tempo, iniciado já nos seus primeiros anos de vida, e requer muitos processos interativos. Estes, por sua vez, dão-se em várias situações sociais, à medida que se desenvolvem em contextos sociais cada vez mais amplos. É nessa perspectiva que Vygotsky (1989, 1996, 1998) e autoras brasileiras, por exemplo, Oliveira (1994) e Barbosa (1997, 1998), defendem a inserção de crianças em diferentes contextos educativos, desde pequenas, para que possam apropriar-se de ferramentas socioculturais que lhes permitam firmarem-se como indivíduos socialmente situados.

Reconhece-se que a escola constitui espaço de interações sociais e educativas em que as crianças, adolescentes e adultos, como sujeitos históricos, têm a oportunidade de construir conhecimentos, apropriando-se de ferramentas culturais, para participarem da sociedade na condição de cidadãos críticos, capazes de perceber as contradições da sociedade e de contribuir para o surgimento de um novo homem e de novas relações sociais ainda em processo de construção.

Vygotsky (1996, 1998) afirma que os conceitos são formados e desenvolvidos em condições diferentes, caso sejam elaborados em sala de aula. Para o autor, as condições de ensino em sala de aula são completamente diferentes de uma situação de ensino fora da escola, à medida que, na escola, estaria sendo disponibilizado aos escolares

um conjunto de conhecimentos sistematizados a que muitas vezes eles não teriam acesso fora do contexto educativo. Isto, entretanto, não significa dizer que não há situações de ensino fora da escola. Ao contrário, reconhece-se que, mesmo antes de a criança entrar no universo escolar, se tomarmos a sua realidade imediata como socioeducativa, veremos que há inúmeras situações de ensino, de instrução não-formal e informal.

Ao entrar na escola, no entanto, o processo de elaboração de conceitos passa por uma grande transformação que se diferencia de tudo quanto a criança, o adolescente e o adulto aprenderam antes. O processo de sistematização dos conhecimentos escolares permite-lhes elaborar de forma consciente, isto é, *com ciência*, os conceitos das coisas, dos objetos e dos fenômenos da realidade, bem como os nexos e as relações entre eles.

A capacidade da criança e do adolescente, assim como do adulto, de transformar os objetos do mundo exterior, refletidos na consciência, em conceitos elaborados requer um papel muito importante do professor e de seus companheiros como mediadores desse processo. Segundo Vygotsky (1998, p. 109),

embora os conceitos não sejam absorvidos já completamente formados, a instrução e a aprendizagem desempenham um papel predominante na sua aquisição. Descobrir a relação complexa entre a instrução e o desenvolvimento dos conceitos científicos é uma importante tarefa prática.

A criança e o adolescente, por exemplo, com o auxílio dos colegas, das explicações do professor e dos materiais didáticos, poderão compreender as relações e as interconexões de um determinado conceito com outros e abstrair a realidade imediata, bem como pensar os objetos desta mesma realidade dentro de uma categoria de conceitos. Ou seja, a riqueza das interações orais e escritas entre professor e criança/adolescente, e desses com seus pares, possibilitar-lhes-ia formular conceitos cada vez mais elaborados.

Vygotsky (1989, 1998) aponta para a necessidade de um bom ensino, para que possa haver uma aprendizagem significativa do conhecimento e dos conceitos especificamente, uma vez que, para ele, o aprendizado seria uma das “principais fontes de conceitos na in-

fância” e seria também uma “poderosa força que direcionaria o seu desenvolvimento, determinando o destino do desenvolvimento mental”. Desse prisma, afirma ainda que “a aprendizagem precede o desenvolvimento” (Vygotsky, 1989, p.134-135). Sabe-se, contudo, que nem toda aprendizagem necessariamente conduz ao desenvolvimento.

O processo de construção de conceitos, nessa abordagem sócio-histórico-dialética, requer do professor um papel de mediador, capaz de organizar um conjunto de situações interativas de ensino em sala. Essas situações estariam voltadas para o processo de aprendizagem dos escolares, estabelecendo nexos e relações e possibilitando-lhes sentirem-se instigados, desafiados a resolver problemas individualmente ou em grupo.

A criança e o adolescente devem ser levados, pois, a perceberem, em seus colegas e no professor, os parceiros privilegiados com os quais podem interagir na construção e reconstrução de conhecimentos, na busca da compreensão e superação de problemas concretos, seja na escola ou fora dela. Com base nesse pressuposto, vários autores, como Moll (1996), Oliveira (1993), Oliveira (1994), Libâneo (1998), Braggio (1992), Costa (1997), Barbosa (1997, 1998), e Cavalcanti (1998), puderam construir estudos específicos, pelos quais tentaram conhecer melhor o processo de ensino-aprendizado.

Com base nesses estudos, podemos concluir que a construção dessas situações interativas, significativas, não pode se dar sem que o professor reavalie as suas concepções de homem, saber, linguagem e de sociedade que norteiam seu fazer didático-pedagógico. Isso é de extrema importância para que o professor direcione o seu ensino, ou seja, evidencie uma intencionalidade em seu fazer pedagógico, de maneira que este possa constituir-se em um processo crítico, criativo, de forma histórica e dialética.

Para que entendamos o alcance da teoria sócio-histórico-dialética, quando buscamos compreender o papel do “outro” (professor, alunos, livros didáticos etc.) no processo de elaboração conceitual, durante a escolarização, é também de fundamental importância, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Este conceito se baseia na

distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1989, p. 97)

O conceito de ZDP tem sido apropriado por autores como Schardakov (1978), Moll (1996), entre outros, que buscam apresentar as contribuições de Vygotsky e as possibilidades de aplicações pedagógicas de tal construto teórico. No Brasil, muitos autores têm tentado construir, com base nas contribuições de Vygotsky e notadamente no conceito de ZDP, propostas concretas nas quais esse conceito é tomado como significativo. Autores como Braggio (1992), Oliveira (1994), Oliveira (1993), Barbosa (1997, 1998), Costa (1997), Cavalcanti (1998) apontam para um trabalho teórico-prático no qual o referido conceito é tomado como uma possibilidade real de interferência no aprendizado dos escolares.

Tal construto teórico possibilita uma nova compreensão do processo ensino-aprendizado e da apropriação do conhecimento pelo aluno. Podemos concluir com Oliveira (1993, p. 59) que “essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky”. Ainda segundo a autora, era grande a importância dada por Vygotsky ao conceito de ZDP, uma vez que a atuação intencional do professor, a partir desse conceito, poderia provocar transformações importantes no comportamento e no aprendizado dos indivíduos (criança, adolescente, adultos).

Moll (1996, p. 13), ao discutir sobre o papel da ZDP, afirma ser importante pensá-la como

uma característica não apenas da criança ou do ensino, mas também da criança engajada em atividade colaborativa dentro de ambientes sociais específicos. O foco está no sistema social no qual esperamos que as crianças aprendam, com o entendimento de que este sistema social é mutuamente e ativamente criado por professores e estudantes. Esta interdependência do adulto e da criança é central para a análise da instrução vigotskiana.

Os estudos recentes desse autor e de outros, como Barbosa (1997, 1998), Cavalcanti (1998), Libâneo (1998), Costa (1997), Moraes (1997) e outros já citados, sobre a escola como contexto de aprendizagem e desenvolvimento, estão em sintonia com a perspectiva vygotskiana, quanto ao papel do professor como mediador no processo de construção do conhecimento pelos escolares, a partir da sua interferência e participação na constituição de ZDPs com seus alunos. Segundo Moll (1996, p. 10-11),

Especialmente em sua análise da instrução formal, Vygotsky deu grande ênfase à natureza das interações sociais, particularmente entre adultos e criança. [...] ele escreveu sobre as formas de cooperação centrais para a instrução e como o conhecimento é transferido para a criança 'em um sistema definido' (Vygotsky, 1987, p. 169). Por 'sistema definido' Vygotsky referia-se à organização social da instrução e à forma como esta produz uma maneira especial de socialização do pensamento das crianças.

Cavalcanti (1998), ao discutir a importância do processo de ensino na construção de conceitos, afirma ser essa uma habilidade fundamental para a vida cotidiana das pessoas, possibilitando-lhes organizar a realidade, estabelecer classes de objetos e trocar experiências com o outro. Nesse sentido, aponta para o importante papel do ensino escolar que, da perspectiva da didática crítico-social, constituir-se-ia em um

processo de conhecimento do aluno mediado pelo professor. Ensinar é uma intervenção intencional nos processos intelectuais e afetivos do aluno buscando sua relação consciente e ativa com os objetos de conhecimento. O objetivo maior do ensino, portanto, é a construção do conhecimento mediante o processo de aprendizagem do aluno. A intervenção intencional própria do ato docente diz respeito à articulação de determinados objetivos, conteúdos e métodos que levem em conta as condições concretas em que ocorre o ensino e seus diferentes momentos, planejamento, realização e avaliação. [...] a tarefa de intervenção no ensino escolar é basicamente do professor e consiste em dirigir, orientar, no planejamento, na realização das aulas e das atividades extra-escolares e na avaliação, o processo de conhecimento do aluno

com base em determinados propósitos, em conteúdos específicos e em modos adequados para conseguir os propósitos definidos. (Cavalcanti, 1998, p. 137-138)

Assim, desse ponto de vista, o professor deve superar a visão de si mesmo como um repassador, um simples organizador de conteúdos, para uma visão de professor que ensine efetivamente, que crie condições para que os alunos aprendam. Isto é, deve tornar-se um professor-mediador entre a criança/adolescente/adulto e o conhecimento. Nesse processo,

o aluno é ativo porque ele é o sujeito do processo e, por isso, sua atividade física ou mental é fundamental para a relação ativa com os objetos de conhecimento; o professor é ativo porque é ele quem faz a mediação do aluno com aqueles objetos. Portanto, ambos atuam, ou devem atuar, conjuntamente ante os objetos de conhecimento. (Cavalcanti, 1998, p. 138)

Em síntese, o processo de ensino-aprendizagem constituir-se-ia numa relação de interação significativa, portanto, entre

sujeito (aluno em atividade) e objetos de conhecimento (saber elaborado) sob a direção do professor que conduz a atividade do sujeito ante o objeto, para que este possa construir seu conhecimento. (Cavalcanti, 1998, p. 139)

Libâneo (1998), analisando a importância do papel ativo e crítico do professor, explicita que isso só se daria mediante a apreensão intencional, por parte do professor, dos elementos constitutivos da Didática (objetivos, conteúdos e métodos). Desse ponto de vista, afirma:

É verdade que se requer do educador ‘crítico’ formação e compromissos políticos, mas sua práxis política se manifesta, em primeiro lugar, na sua postura pedagógico-didática, traduzida, concretamente, em formas de trabalho docente que possibilitem o auxílio ao aluno no domínio sólido e duradouro do conhecimento e no desenvolvimento de suas capacidades mentais. O que se quer dizer, em suma, é que a consciência política do professor ganha

eficácia e efetividade se ela é refletida em formas didáticas de ampliação do nível cultural e científico dos alunos, se contribui para assegurar rendimento escolar altamente satisfatório e se, pela mediação docente, é capaz de ajudar o aluno a ter pensamento autônomo, coragem de duvidar e interrogar a realidade e capacidade de dar respostas criativas a problemas práticos. Sem isso, é inútil uma pedagogia crítica ou uma didática crítica. Uma abordagem crítico-social dos conteúdos é uma metodologia de ensino que possibilita aos alunos apreender o objeto de conhecimento nas suas propriedades, características, nas suas relações, nas suas contradições e nexos sociais. (Libâneo, 1998, p. 139-140)

Barbosa (1997,1998) acredita que, se condições significativas de ensino-aprendizagem forem criadas na escola, as crianças e os adolescentes poderão elaborar conceitos com mais propriedade, uma vez que a escola, pela sua importância como contexto educativo, seria capaz de: a) favorecer situações de aprendizagens sistemáticas de valores (éticos, estéticos, morais), idéias, conceitos, hábitos, habilidades; b) criar situações interacionais de ensino; c) favorecer a apropriação de novos mediadores materiais e simbólicos.

Acreditamos que, desse ponto de vista, há a necessidade de se alargar o papel da escola, fazendo que passe de agência repassadora de conteúdos, muitas vezes desligados da realidade do aluno, a um espaço que possibilite a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos, em íntima conexão com a vida. Nesse sentido, apontamos para a necessidade de superar a visão de ensino tradicional e adotar uma outra visão de ensino, em que o professor construa contextos interativos (professor-aluno, aluno-aluno, aluno-texto), mediando dessa forma o processo ensino-aprendizado. Esses contextos interativos, intencionalmente criados pelo professor, poderiam favorecer a apropriação significativa dos conhecimentos por parte dos alunos, elevando-os do papel de receptores de conhecimento para um novo papel de sujeitos do conhecimento.

Estas idéias também estão presentes em Moll (1996), ao demonstrar que os mediadores materiais e simbólicos, historicamente desenvolvidos, serviriam não apenas para

mediar as relações com a sociedade ou com a influência do mundo externo, mas como meios essenciais para o domínio de processos psicológicos que exercem uma influência decisiva sobre a formação da atividade psicológica do homem. (Moll, 1996, p. 13)

Partindo dessa premissa, podemos afirmar que há uma necessidade premente de tornar o processo de ensino mais significativo no tocante aos conceitos que recortamos para serem trabalhados na escola. Isto significa que nos diferentes níveis escolares as crianças/adolescentes devem interagir não somente com conceitos cotidianos, concretos, mas também com conceitos científicos, abstratos, mesmo que estejam “distantes” das suas experiências cotidianas.

Nessa perspectiva, Barbosa (1997, 1998) aponta para a necessidade de uma ruptura do ensino centrado na idéia de círculos concêntricos, presentes, por exemplo, nas propostas de Estudos Sociais, de História e Geografia.

Para aproximarmos-nos mais da representação ideal da dialeticidade existente no processo pelo qual ocorre a formação de conceitos, seria possível fazermos uso de uma nova metáfora, de forma a ir além das metáforas de círculo, de espiral, de pirâmide. Segundo Barbosa (1998), a metáfora de rede, elaborada por Luria (1987) e entendida por esse autor ainda como cadeia de conceitos, pode ser ampliada, de modo que

os conceitos não aparecem necessariamente ordenados linearmente, cada conceito científico se encontra no centro de um nó, em uma rede conceitual. [...] Com efeito, na rede de significações existem ‘nós’ que inicialmente somente podem ser conhecidos com a intermediação do adulto ou de uma criança mais experiente em determinado tipo de conhecimento, habilidade ou tipo de pensamento. Nesse caso, pode-se emprestar à criança alguns desses “nós”, como “nós auxiliares externos”, que poderão, aos poucos e com auxílio, transformarem-se em mediadores internalizados. (Barbosa, 1998, p.109)

Moraes (1997, p. 96), ao discutir sobre o conceito de rede de conhecimentos na construção de uma nova perspectiva da educação, afirma que

no pensamento do novo paradigma, no conhecimento em rede, todos os conceitos e todas as teorias estão interconectados. Não há conceitos em hierarquias. Uma ciência ou uma disciplina não é mais importante do que a outra. A visão do conhecimento em rede constitui um instrumento para a transformação potencial do próprio conhecimento. Reconhece-o como processo, algo que não possui um aspecto definível absolutamente fixo. Uma abstração extraída de um fluxo total e único, em movimento constante, e não um conjunto de verdades basicamente fixas [...]. A imagem de rede, tanto do conhecimento em rede como em redes de conhecimento, pressupõe flexibilidade, plasticidade, interatividade, adaptabilidade, cooperação, parceria, apoio mútuo e auto-organização. Representa que todo conhecimento está em processo de construção e reconstrução, é um conjunto de elementos conectados entre si. (Moraes, 1997, p. 96)

A representação de rede possibilita-nos pensar a articulação entre os campos simbólico e concreto, superando as fronteiras rígidas entre os campos do conhecimento e os conceitos. Assim, como afirma Barbosa (1997), a escola deve assumir um trabalho que considere o conhecimento como uma rede tridimensional, para além dos contornos definitivos e da visão plana como em um mapa. Um trabalho em que os conceitos não se configurem como algo estático, “mas tem seus contornos como uma projeção virtual”. Desse prisma, o conhecimento a partir da idéia de rede “é interpretado pelas imagens, palavras, definições, categorizações e pelo espaço concreto onde se encontra projetado, porém é isso tudo ao mesmo tempo” (Barbosa, 1997, p. 110).

Desse ponto de vista, a solução dos problemas que enfrentamos no ensino de conceitos aponta para a importância de compreender as causas desses, que vão até mesmo para além das fronteiras de uma área específica de conhecimento. Nesse sentido, advoga-se a defesa de uma proposta interdisciplinar na educação, entendida, entretanto, como “uma proposta didático-pedagógica que se oriente a

partir de uma perspectiva dialética sobre a aprendizagem e desenvolvimento” (Barbosa, 1997, p.155). Ou seja, que vá além das idéias de ludicidade, de prazer, das noções, presentes em muitas propostas, assim como de uma “escola intelectualista que trabalha conceitos somente de um ponto de vista lógico-formal” (Barbosa, 1998, p.109).

Nessa abordagem, compreender a proposta sobre o processo de formação de conceitos não significa justapor, emendar, misturar pedaços de propostas. Para Santos (2001, p. 12), ao contrário, significa a necessidade de

configurar uma proposta em que os conhecimentos historicamente produzidos, como os conhecimentos atuais, inclusive os conhecimentos estético-artísticos, sejam repensados e redefinidos a partir de uma nova ótica, em que os docentes tenham condições e responsabilidade de repensar as propostas do ponto de vista teórico, pedagógico, a partir de uma concepção dialética. A esse respeito, pode-se afirmar a necessidade de se reconhecer a existência de contradições e conflitos teóricos.

A construção dessa escola, *locus* educativo privilegiado, onde o saber se recria a partir da realidade e dos sujeitos que a vivenciam, não pode se dar sem que haja um repensar profundo sobre as ciências, transformadas em saberes didatizados, em conteúdos escolares. Portanto, é preciso ir além da discussão que apontaria se uma disciplina deve ou não ser retirada do currículo, ou se devem ser criadas outras. A questão central, a nosso ver, é a necessidade de construir uma proposta didático-pedagógica ancorada num arcabouço teórico-prático capaz de responder às necessidades permanentemente recriadas a cada momento histórico. Nesse sentido, estar-se-ia reconhecendo a dinamicidade da produção do conhecimento e sua relação dialética com as transformações que ocorrem no mundo.

Ao optarmos por esse aporte teórico, devemos também repensar o ensino quanto aos aspectos curriculares e didático-pedagógicos, bem como modificar a relação professor-aluno-conhecimento, procurando constituí-la numa perspectiva dialógica e processual. Dessa forma, buscar-se-á oportunizar ao aluno relacionar, generalizar e reelaborar, crítica e criativamente, os conceitos

construídos historicamente, uma vez que não há neutralidade possível na apreensão desses conceitos. Assim daremos oportunidade para que os alunos possam apreendê-los ou reelaborá-los de forma significativa. É necessário, portanto, que o professor atente para um ensino crítico, voltado para desvelar os fatos em suas dimensões político-ideológicas e socioeconômico-culturais. (Santos, 2001)

Por considerarmos o ensino de conceitos como uma atividade complexa, que não se faz sem uma sólida competência teórico-prática do professor, as nossas reflexões quanto ao papel da escola e do professor, como mediador no processo de elaboração de conhecimentos pelos escolares, apontam para a necessidade de lutar pela construção de uma nova escola, não mais fundada no autoritarismo e nas práticas excludentes.

Isso implica assumir a possibilidade de compreender o fenômeno educativo como uma importante e complexa tarefa social que os educadores, comprometidos com a transformação social, devem abraçar. Portanto, a construção de conhecimentos, notadamente o processo de formação de conceitos na escola, não pode dar-se sem que os professores repensem suas concepções de homem, educação e sociedade, e avaliem as condições concretas de produção de seu fazer didático-pedagógico.

Finalmente, entendemos a necessidade de aprofundamento desse tema, a partir de novas pesquisas, tendo como referência a abordagem sócio-histórico-dialética, a fim de dar maior visibilidade aos pontos que levantamos e nos propusemos a analisar, e a outros que apontam para uma maior compreensão do processo de formação de conceitos. Temos consciência de que não é possível, no espaço curto de um artigo, demonstrar a extensão do problema. Portanto, entendemos ser de extrema importância a elaboração de novos estudos e debates acerca dos conceitos e sua inter-relação com o cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, I. G. *Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética*. 1997. 169 p. Tese (Doutorado em Educa-

ção) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. Educação infantil, formação de conceitos e criatividade: discutindo uma versão sócio-histórico-dialética. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE CRIATIVIDADE, 1., 1998, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 1998, p. 105-110.

BRAGGIO L. S. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 102 p.

CAVALCANTI, L. de S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas, SP: Papirus, 1998. 192 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

COSTA, S. S. da. *Dialeiticidade em sala de aula: uma leitura sobre o processo de construção de escrita a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal*. 1997. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998. 200 p.

LURIA, A. R. *Curso de Psicologia Geral*. v. IV- Linguagem e Pensamento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994. 125 p.

MOLL, L. C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 432 p.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997. 239 p.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993. 111p.

OLIVEIRA, Zilma de M.R. (Org.). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994. 138 p.

SANTOS, A. F. dos. *Formação de conceitos históricos por escolares da 5ª série do Ensino Fundamental no CEPAE/UFG*. 2001. 244 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001.

SCHARDAKOV, M. N. *Dessarollo del pensamento en el escolar*. Habana: Livros para a Educação, 1978. 284 p.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168 p. (Col. Psicologia e Pedagogia).

\_\_\_\_\_. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 524 p.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 194 p.