

CONCEPÇÕES VYGOTSKYANAS NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DE ACAMPAMENTO DO PARANÁ

VYGOTSKY CONCEPTIONS IN PEDAGOGICAL PROPOSAL OF CAMPGROUND'S SCHOOLS IN PARANA

Karolina Siebert Sapelli Schadeck – UNICENTRO

karol_sapelli@hotmail.com

Marlene Lucia Siebert Sapelli – UNICENTRO

marlenesapelli@gmail.com

Resumo

O artigo tem por objetivo analisar a concepção vygotkyana de desenvolvimento, de aprendizagem e de construção de conceitos, presente na proposta político pedagógica das escolas itinerantes (escolas de acampamento), do Paraná, vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da sua escola-base, o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, localizado no município de Rio Bonito do Iguaçu/PR. O trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental (proposta pedagógica das referidas escolas). Trata-se da proposta dos Ciclos de Formação Humana, na qual se inclui os elementos dos Complexos de Estudo, a partir de 2013, que tem como elementos centrais a vinculação dos conteúdos com a realidade e a auto-organização dos estudantes. Tal proposta objetiva provocar mudanças na forma e no conteúdo da escola atual, na perspectiva da formação omnilateral e de consolidar o processo educativo como instrumento de emancipação humana. Trata-se de uma proposta construída num processo de auto-gestão, de contraposição e resistência curricular, em relação aos modelos oficiais propostos pelo Estado. Para discutir tais questões, organizamos o texto em três partes: na primeira identificamos na proposta pedagógica a concepção de desenvolvimento e aprendizagem e buscamos na obra de Vygotsky seu aprofundamento; na segunda parte fazemos o mesmo em relação à concepção da construção dos conceitos e para finalizar, explicitamos o impacto da adoção da teoria vygotkyana na proposta.

Abstract

The article aims to analyze Vygotsky's concept of learning development and building up concepts present in this pedagogical political proposal of itinerant schools (campground schools), of Paraná, linked to the Landless rural Workers Movement (MST) and its base school, the State Field College Iraci Salette Strozak, located in the municipality of Rio Bonito do Iguaçu / PR. The work was done by means of

bibliographical research and documental analysis (pedagogical proposal of such schools). This is the proposal of Human Formation Cycles, which includes the elements of the study Complexes, from 2013, which has as central elements the contents linking with reality and the self-organization of students. This proposal aims to bring about changes in the form and content of the current school, in the prospective of omnilateral formation and consolidate the educational process as an instrument of human emancipation. This is a proposal built up on self-management process, the contraposition and curriculum versus resistance, in respect of official models proposed by the State process. To discuss these issues, we organized the text into three parts: first identified the pedagogical propose, the conception of development and learning, and sought in Vygotsky's work its deepening; in the second part we did the same in relation to the construction conception and to conclude, we clarified the impact of Vygotsky's theory adoption in the proposal.

Palavras-chave: Vygotsky; desenvolvimento; aprendizagem; construção de conceitos

Keywords: Vygotsky; development; learning; Construction of concepts

EIXO 3. Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas Públicas da Educação Básica (Projeto Político Pedagógico, Gestão, Currículo, Avaliação, Cultura, Política de Acesso e Permanência).

Introdução

A teoria tem consequências, diria Moraes (2000). Quando se constrói uma proposta pedagógica para uma escola, a opção teórica, por vezes, representa apenas a adoção do discurso mais progressista, mais adequado para legitimar um conteúdo que, em geral, não dá sustentação às práticas realizadas. Porém, quando a proposta é construída num contexto de luta, comprometido com a perspectiva de mudança, de ruptura, a opção teórica representa a definição de fundamentos que contribuam para construir práticas adequadas aos objetivos definidos na mesma. Nesse caso a teoria precisa, sim, dar respostas e orientar a prática, porque nasceu de outra prática semelhante ou de momentos anteriores à prática atual no mesmo contexto.

Esse é o caso da proposta pedagógica das escolas de acampamento do MST, no Paraná, criadas em 2003, que tem como escola-base o Colégio Estadual do Campo

Iraci Salete Strozak. O Movimento tem estudado a perspectiva russa desde os anos 1980. Naquela época, um dos autores de referência era Pistrak, que se pautava no materialismo histórico dialético. A partir de 2005, quando houve a construção da proposta dos Ciclos de Formação Humana para as escolas em questão, ao buscar a concepção de desenvolvimento, de aprendizagem e de construção de conceitos, o setor estadual de educação do MST do Paraná adotou os estudos feitos por Vygotsky, também autor russo que se pautou no mesmo método que Pistrak. Em 2010, ao reelaborar a proposta e construir o Plano de Estudos – Complexos de Estudo, o Movimento ampliou o estudo dos teóricos de tal perspectiva, contando com a tradução da obra *Escola Comuna* (Pistrak) e *Rumo ao politecnismo* (Shulgin), pelo professor Luiz Carlos de Freitas.

O artigo tem por objetivo analisar a concepção de desenvolvimento, de aprendizagem e de construção de conceitos, que tem sustentação nos estudos de Vygotsky, presente na proposta político pedagógica das escolas itinerantes, do Paraná, vinculadas ao MST e da sua escola-base, o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak (responsável pelo cadastramento e arquivamento da documentação dos estudantes das escolas itinerantes, bem como pela orientação pedagógica das mesmas). O trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica, especialmente, de obras de Vygotsky e análise documental (proposta pedagógica das referidas escolas). Para discutir tais questões, organizamos o texto em três partes: na primeira identificamos na proposta pedagógica, a concepção de desenvolvimento e aprendizagem e buscamos na obra de Vygotsky seu aprofundamento; na segunda parte fazemos o mesmo em relação à construção dos conceitos e para finalizar, explicitamos o impacto da adoção da teoria vygotskyana na proposta.

Concepção de desenvolvimento e aprendizagem

Toda proposta de desenvolvimento e aprendizagem se sustenta em uma determinada concepção de ser humano. Ao tratarmos da teoria vygotskyana, percebemos sua base no materialismo histórico dialético que, a partir de Marx, entende que o homem é produzido por meio do trabalho. No PPP das escolas em questão, há um indicativo sobre essa concepção, como podemos perceber no fragmento a seguir:

Podemos compreender de uma forma diferente: que o que o ser humano traz ao nascer, ou seja, suas características biológicas não são suficientes para sobreviver e se desenvolver. Os fatores biológicos preponderam sobre os sociais apenas no início da vida. As relações que o ser humano vai estabelecendo durante a sua vida têm uma influência importante no seu desenvolvimento. Vamos entender melhor isso se entendermos que o ser humano é produto do trabalho. O trabalho é a relação de um ser humano com outro ser humano e com a natureza. Nesse processo ele modifica o outro, modifica a natureza e é modificado, ou seja, ao interagirmos com os outros vamos modificando os outros e vamos sendo modificados. Isso também significa dizer que o ser humano é histórico-social, vai se constituindo numa história, na história das relações que estabelece. (SEED, 2009, p. 32)

Essa perspectiva se opõe a várias outras que entendem que o ser humano nasce pronto ou que é determinado totalmente pelo meio onde vive. Entende-se, portanto, como em Marx, que o homem é fruto do trabalho, que é a forma do ser humano "ser" e como disse Marx "é o que o distingue dos animais", ou "tal como produz assim ele é". Nascemos potencialmente humanos. Só o que o homem traz no seu aparato biológico ao nascer não é suficiente para viver. E isso o difere dos animais que trazem no seu aparato biológico quase todos os elementos para sua sobrevivência. Segundo Marx, "o trabalho é condição natural eterna da vida humana" (1985, p. 153). Isso nos remete a compreender que o ser humano se produz nas relações, portanto, é um ser histórico-social. Adotar essa concepção tem implicações na escolha das demais concepções que dão sustentação à proposta da escola, pois exige um entendimento específico de desenvolvimento e aprendizagem, que esteja em consonância com a mesma.

Se é um ser histórico-social, seu processo de desenvolvimento e aprendizagem não estão dados ao nascer, nem são simples respostas aos estímulos do meio, mas ocorrem também num processo de relações sociais, situadas no tempo e no espaço. É a partir desse entendimento que na proposta pedagógica das escolas em questão, adota-se a compreensão vygostskyana de desenvolvimento e aprendizagem, como se explicita no seguinte fragmento da proposta:

Vygotsky considera que desenvolvimento e aprendizagem são processos distintos, interdependentes e que ocorrem concomitantemente, ou seja, ao mesmo tempo. Assim, ao mesmo tempo em que aprendemos, nos desenvolvemos e se desenvolvemos podemos aprender mais. Entender isso muda muito nossa relação com o educando. Como educadores, se acreditamos que o educando não nasce pronto e que também não podemos fazer dele exatamente o que queremos e entendemos que ele nunca está

pronto e acabado, que se desenvolve e aprende sempre, dificilmente desistiremos de ajudá-lo. (SEED, 2009, pp. 32-33)

É importante, então, compreender que para Vygotsky (1988) aprendizagem e desenvolvimento são processos distintos, porém, interdependentes. O autor conceitua o processo de desenvolvimento como a maturação orgânica e psíquica do organismo, enquanto aprendizagem refere-se à apreensão dos artefatos culturais do meio no qual estamos inseridos. Ou seja, o desenvolvimento consistiria em um processo mais global e lento, enquanto a aprendizagem refere-se a habilidades e apropriação de elementos pontuais e específicos. Um exemplo disto é a criança que aprende a manusear a colher para alimentar-se (aprendizagem), e por meio deste tipo de aprendizagem vai aperfeiçoando sua coordenação motora (desenvolvimento). Sendo assim, a partir da teoria de Vygotsky não é possível considerar aprendizagem e desenvolvimento como sinônimos.

É preciso compreender também que para Vygotsky, o desenvolvimento depende de dois fatores: da aprendizagem e da maturação biológica, mas especialmente da aprendizagem. Sendo assim, aprendizagem e desenvolvimento estão ligados desde os primeiros dias de vida da criança, mas na concepção vygotskyana é a aprendizagem que engendra o desenvolvimento; o segundo seria consequência da primeira. Sendo assim, à medida que a criança (ou mesmo o adulto) é exposta (o) a diferentes estímulos e aos artefatos culturais da sociedade onde vive, a compreensão e apropriação de tais elementos é que impulsionará o processo de maturação psíquica e orgânica de tal organismo. Mais uma vez, o aspecto biológico aparece subordinado ao social na teoria histórico-cultural de Vygotsky. Desta forma, utilizando-se dos exemplos citados anteriormente, a criança desenvolve a capacidade de pensamento abstrato porque é exposta a elementos que lhe exijam algum nível de abstração; ela não será capaz de desenvolver esta habilidade se for exposta apenas a elementos concretos. A criança aperfeiçoa sua coordenação motora porque é exposta a situações (como manusear os talheres para alimentar-se) que exijam que ela utilize tal habilidade. O caminho não é esperar que a criança amadureça suas funções motoras para apenas então oferecer-lhe determinados instrumentos; isto deve ocorrer pela via oposta, ou seja, expor a criança à situações que impulsionem este amadurecimento.

O entendimento de que as exigências no processo aprendizagem podem contribuir para o desenvolvimento também está presente na proposta em questão.

Vygotsky (1987) considera que o melhor aprendizado é aquele que se antecipa ao desenvolvimento, ou seja, um aprendizado exigente põe em movimento vários processos de desenvolvimento. Assim, se exigirmos bastante, dentro é claro, das possibilidades do nosso educando, vamos contribuir mais para o seu desenvolvimento. (SEED, 2009, p. 33)

Para Vygotsky (1988), considerar que a aprendizagem antecede o desenvolvimento não significa que se deve ignorar em qual etapa do desenvolvimento a criança está, mas é necessário considerar que existem dois níveis de desenvolvimento. Vygotsky define-os como o nível de *desenvolvimento real*, e a área de *desenvolvimento potencial*. O primeiro nível corresponde às tarefas que a criança já sabe realizar sozinha, sem a intervenção de adultos ou até mesmo de crianças mais experientes. Seriam os conhecimentos sobre os quais a criança já apresenta domínio e autonomia total. O segundo nível (área de desenvolvimento potencial), refere-se às tarefas que a criança realiza apenas com a ajuda de um adulto ou criança mais experiente. É importante ressaltar que o que faz parte da *área de desenvolvimento potencial* pode converter-se em real diante de um processo mediador voltado ao desenvolvimento de tais potencialidades. Além disso, novas aprendizagens farão com que novas possibilidades passem a constituir a *área de desenvolvimento potencial*. Sendo assim, é a aprendizagem que cria a *área de desenvolvimento potencial*, e conseqüentemente, engatilha o desenvolvimento global da criança. É sobre a *área de desenvolvimento potencial* que o educador deve intervir, criando constantemente novas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Isto quer dizer que o professor não deve ter sua atuação restrita àquilo que a criança já sabe, mas deve expor o alunado continuamente a novos desafios, modificando sempre os elementos constituintes da área de desenvolvimento potencial.

Também temos na proposta um fragmento que indica que o início do processo de desenvolvimento e aprendizagem não acontece na escola, portanto, entende-se que a educação formal é apenas um dos instrumentos para que dois ocorram.

Também precisamos considerar que o educando não começa a aprender e se desenvolver na escola. Quando ele chega até ela, já aprendeu várias coisas e já se desenvolveu parcialmente. Nosso papel é valorizar o

processo que já realizou e contribuir para ampliar tanto a aprendizagem como o desenvolvimento. (SEED,2009, p. 33)

Esse entendimento sobre desenvolvimento e aprendizagem implica na compreensão de um novo papel do educador, não mais como facilitador ou instrutor, mas como mediador.

Isso acontece porque, segundo Vygotsky (1987) há coisas que podemos fazer sozinhos e há coisas que precisamos de ajuda para fazer. As coisas que fazemos sozinhos representam nosso nível de desenvolvimento real e as outras representam nosso nível de desenvolvimento potencial. O educador realiza nessa perspectiva o papel de mediador, ou seja, estabelece mediações significativas, para que o nível de desenvolvimento potencial se realize. Como se pode ver é na mediação do educador, aquilo que o educando precisa de ajuda para realizar hoje pode passar a realizar sozinho amanhã. Para realizar tais mediações o educador utiliza signos (desenhos, gestos, linguagem verbal) e instrumentos (objetos). (SEED, 2009, p. 33)

A expressão máxima do caráter social do desenvolvimento humano é o fato de que, para Vygotsky, ele é sempre um processo mediado. Na teoria histórico-cultural, considera-se que o homem não é capaz de relacionar-se diretamente com o mundo à sua volta, mas que esta relação precisa ser mediada de alguma forma, desde o momento de seu nascimento. Para Vygotsky (1997, 2003), esta mediação pode ocorrer de duas formas: por meio de instrumentos, ou seja, por meio de artefatos e utensílios que a humanidade desenvolveu ao longo de sua história (exemplo: ao utilizar uma faca para cortar o pão, a faca é mediadora da relação entre o homem e o alimento), e também por meio dos signos. Os signos, como já dito anteriormente, são culturalmente construídos para que o homem possa representar e dar significado ao mundo à sua volta. Sendo assim, a mediação não necessariamente será realizada diretamente por outra pessoa, mas pode ocorrer por meio dos artefatos construídos pela sociedade na qual estamos inseridos. Entretanto, a linguagem sempre tem papel preponderante neste processo, já que a comunicação é o principalmente elemento de mediação entre as pessoas.

A mediação do adulto, entretanto, é considerada fator fundamental para que a criança consiga realizar a apropriação dos instrumentos da cultura, sendo esta apropriação o fator que permitirá seu desenvolvimento enquanto humano. Este processo é essencial para qualquer criança, apresentando ela algum tipo de

deficiência ou não. É por meio da mediação, por exemplo, que somos capazes de aprender os diferentes usos que existem para a linguagem, e por meio destes usos, descobrimos as diferentes funções desta habilidade. E é pela linguagem que as pessoas, especialmente as crianças, têm acesso aos conhecimentos com os quais eles não têm contato direto, o que não apenas facilita mas torna possível todo o processo de apropriação humana.

Segundo Leontiev (2004), é por meio da mediação de um adulto ou de uma criança mais experiente que a criança entra em contato com a prática verbal humana. Para ilustrar o processo de mediação, o autor cita o exemplo de uma criança que tenta se apropriar de um instrumento simples de nossa cultura, uma colher.

Começemos por uma situação imaginária.

A criança nunca viu uma colher, e põe-se-lhe uma nas mãos. Que vai fazer com ela? Começará por manipular, deslocá-la, martelar com ela, tentar metê-la na boca etc. Por outras palavras, não a verá do ponto de vista dos modos de utilização elaborados pela sociedade, caracterizados nas suas características exteriores, mas do ponto de vista de suas propriedades físicas, "naturais", não específicas.

Passemos agora a uma situação real. A mãe ou a ama alimenta a criança à colher; depois põe-lhe a colher na mão e ela tenta comer sozinha. A princípio, observamos que os seus gestos seguem o processo natural pelo qual "se leva à boca o que se tem na mão". A colher não se mantém horizontal na mão e o alimento cai. Mas a mãe ajuda a criança, intervém nas suas ações; na ação *comum* que daqui resulta, forma-se na criança o hábito de utilizar a colher. Ela sabe doravante manejar a colher como um objeto *humano* (p.342).

No exemplo citado, Leontiev descreve o processo de apropriação da colher por uma criança que aprende a manuseá-la, saindo de um relacionamento instintivo com o instrumento e chegando até a apropriação do objeto como instrumento humano. Fica evidente a mediação como base para que tal processo ocorra (no exemplo, a mediação da mãe ou da ama). Além deste tipo de instrumento, outras habilidades humanas como a linguagem, por exemplo, também são gradativamente apropriadas pela criança por meio do processo de mediação. Na medida em que a criança realiza suas primeiras tentativas de comunicação com o mundo, tais tentativas são mediadas pelo adulto ou por crianças mais experientes, fazendo com que a compreensão do significado cultural de cada som e/ou gesto sejam gradativamente internalizados e ressignificados pela criança posteriormente. Não é possível que ocorra aquisição de linguagem sem o processo de mediação humana.

De acordo com o autor, devemos também pensar em situações nas quais a mediação do adulto é pouco ou nada acessível à criança. Nestes casos, a criança será forçada a elaborar sozinha tais práticas e aptidões; entretanto, mesmo que ela obtenha resultado com tal tentativa (o que em alguns casos não ocorrerá, como por exemplo na linguagem), o atraso em seu desenvolvimento será inevitável. Isto porque se deve considerar que esta criança precisará de inúmeras tentativas a mais daquela criança a quem “[...] inteligentemente se guiou a mão” (p. 342), ou seja, daquela que passou por um processo de mediação que possibilitou o acesso a diferentes elementos da cultura na qual a criança vive (LEONTIEV, 2004).

Concepção sobre a construção dos conceitos

Outro elemento presente na proposta pedagógica em questão é o entendimento sobre como ocorre a construção dos conceitos, que indica novamente a adoção da concepção vygotskyana.

Nesse processo de aprender e desenvolver é importante lembrar o papel da escola no sentido de transformar os conceitos cotidianos que o educando tem em conceitos científicos. Os conceitos cotidianos são aqueles que o educando tem mais familiaridade, mas não consegue explicar com profundidade. Para adquirir os conceitos científicos o educando vai realizando generalizações simples e depois mais complexas. Isso exige desenvolvimento da atenção, da memória reflexiva, de abstração, da capacidade de comparar e diferenciar e outras. Quanto mais se apropria dos conceitos científicos mais consegue explicar os conceitos cotidianos. (VYGOTSKY *apud* SEED, 2009, p.33)

Para Vygotsky (1989), os conceitos espontâneos são utilizados no cotidiano pela criança, ainda que a mesma não tenha consciência e nem capacidade de definição verbal acerca de tais conhecimentos. A capacidade de definir e operar em forma abstrata com o conceito espontâneo aparece muito tempo depois de a criança tê-lo adquirido; o processo de conhecimento ocorre, então, de forma ascendente. Por outro lado, no caso dos conceitos científicos, o processo é descendente: a criança inicia o conhecimento por meio da definição verbal e da aplicação em situações não espontâneas, para apenas mais tarde ser capaz de incorporar este conhecimento à sua vida cotidiana, de forma espontânea.

Apesar de serem processos diferentes, para o autor o desenvolvimento de conceitos espontâneos e científicos são processos intimamente relacionados. O conhecimento

espontâneo deve alcançar um certo nível de desenvolvimento para que a criança seja capaz de absorver um conhecimento científico. Um exemplo disso é a forma como a criança apropria-se de conceitos históricos, pois ela só é capaz de fazê-lo quando consegue diferenciar presente e passado; já os conceitos geográficos e sociológicos apenas poderão ser aprendidos quando a criança compreender o sentido de 'aqui e em outro lugar'. Sendo assim, a aprendizagem de conceitos científicos deve levar em consideração os dois níveis de desenvolvimento acima discutidos (o real e o potencial), como em qualquer situação de aprendizagem.

Vygotsky discute ainda que a escola permite que as pessoas tenham acesso aos conceitos científicos, que não teriam ou dificilmente teriam em outros contextos. Sendo assim, a escola deve partir dos conhecimentos cotidianos que a criança possui, mas não permanecer restrito a eles, já que o papel desta instituição é fazer com que a criança adquira consciência e capacidade de definição verbal de tais conhecimentos, ou seja, utilizar conhecimentos espontâneos para construir conhecimentos científicos. Além disso, deve-se ter clareza de que a única forma de que isto ocorra é por meio da mediação constante do professor.

Impacto da adoção da teoria vygostkyana na proposta

Adotar esse entendimento sobre desenvolvimento, aprendizagem, papel do educador e construção dos conceitos tem implicações práticas. Uma delas se refere à adoção da não reprovação dos estudantes no processo educativo. Se entendemos que há um desenvolvimento permanente e que ele é impulsionado pela aprendizagem, isso exige que os sujeitos sejam submetidos a diferentes situações e entendidos a partir da sua trajetória histórica. A reprovação seria a negação dessa concepção, pois seria a negação do processo de constituição histórica de cada sujeito, por estar pautada em 'padrões médios' pré-definidos. Consequentemente, houve na proposta a adoção da avaliação sem registro de notas e sem o caráter de classificação. A avaliação ganhou a tarefa de verificar como cada estudante está aprendendo e indicou a necessidade de (re) pensar os encaminhamentos do processo educativo para cada sujeito e o registro passou a ser por parecer descritivo.

Também é consequência dessa concepção o entendimento de que o educador é mediador e não facilitador, nem instrutor. Isso exigiu dos educadores uma reflexão e

um repensar permanente sobre seu papel. Por isso, a implementação da proposta tem sido acompanhada por um processo de formação continuada dos educadores. A mudança de papel do educador impactou no papel dos estudantes. Por isso, a proposta prevê estratégias de auto-organização dos estudantes que são envolvidos em atividades em diferentes setores da escola|: finanças, arte, leitura, comunicação e outros.

A adoção da concepção vygotskyana coloca a equipe das escolas em questão frente ao desafio de modificar a forma e o conteúdo da atual escola porque exige novas relações e novos conteúdos para a formação humana

Considerações finais

O que se indica no PPP como referência tem sido motivo de estudo e debate tanto no Colégio Iraci Salete (escola-base), como nas escolas itinerantes vinculadas ao MST, no Paraná. Não podemos dizer que seja letra morta, pois, a proposta se diferencia daquela que em geral se encontra em escolas públicas do Paraná, no que se refere ao conteúdo, à metodologia e ao processo de formação continuada proposto e consolidado pelo próprio Movimento e há, nas práticas realizadas, um esforço significativo e coletivo para superar as formas da escola tradicional, da escola construtivista (no sentido piagetiano), da escola tecnicista.

A presença desses elementos na proposta é decorrente de um amplo processo de estudo e de formação continuada que tem provocado a reformulação curricular do conjunto dessas escolas, pautado no entendimento de educação enquanto processo de formação humana omnilateral.

Mesmo que reconheçamos os limites no processo de implementação da proposta em questão, faz-se necessário potencializar o esforço das equipes nesse processo, pois, essa experiência explicita um exercício de auto-gestão da classe trabalhadora, bem como de controle social do próprio currículo escolar que, em geral, se limita à execução de modelos oficiais do Estado.

Referências

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de ensino, modernização administrativa.** A experiência de Francisco Campos. Anos vinte e trinta. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

SEED. Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. **Projeto político pedagógico.** Rio Bonito do Iguaçu, 2009.

VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L.S. La conciencia como problema de la Psicología del Comportamiento. **Obras Escogidas** – Tomo I. Madrid, España: Editorial Pedagógica, 1997.

VYGOTSKY, L.S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. **Obras Escogidas** – Tomo III. Madrid, España: Editorial Pedagógica, 2003.