

## **Educação para o pensar: metodologia educacional ativa como meio de formação cidadão**

### **Education for thought: active educational methodology as a means of citizen formation**

<sup>(1)</sup> Natanael dos Santos Silva, natanael031292.ribeiro@hotmail.com

<sup>(1)</sup> Elizabeth da Silva, elizabethfai@hotmail.com

<sup>(1)</sup> Centro Universitário de Itajubá – FEPI, Av. Dr. Antônio Braga Filho, nº 687, Porto Velho, Itajubá – Minas Gerais.

Recebido: 19 de Fevereiro de 2018; Revisado: 05 de Julho de 2018.

#### **Resumo:**

O presente trabalho de pesquisa demanda ressaltar as transformações ocorridas no processo educacional na Escola Estadual Sebastião Pereira Machado, localizada na cidade de Piranguinho, sul de Minas Gerais, mediante a aplicação da metodologia “Filosofia para crianças — Educação para o Pensar”. A pesquisa é feita a partir de revisão bibliográfica, embasada em autores como Sharp (1999), Lipman (2001), Lorieri (2002) entre outros e mediante entrevista oral realizada com um professor idealizador da implantação da metodologia da Educação para o pensar, na rede pública da cidade supracitada. Nesse sentido, busca-se dialogar com os dados colhidos referentes à entrevista e o embasamento da teoria, a *práxis*, de uma educação de epistemologia Construtivista. Para a discussão deste estudo consideram-se os fatores que interferem a difusão de tal metodologia aos educadores, em especial, aos que atuam nas instituições públicas de ensino.

**Palavras-chave:** Educação Significativa, autonomia, metodologia, filosofia.

#### **Abstract:**

The present research demands to highlight the transformations that occurred in the educational process at the Sebastião Pereira Machado State School, located in the city of Piranguinho, south of Minas Gerais, through the application of the methodology "Philosophy for Children - Education for Thought." The research is based on literature review, based on authors such as Sharp (1999), Lipman (2001), Lorieri (2002) among others and through an oral interview with a teacher idealizing the implementation of Education methodology for thinking, public network of the aforementioned city. In this sense, seeks out to dialogue with the data collected regarding the interview and the basis of the theory, the praxis, of an education of Constructivist epistemology. For the discussion of this study, are considered the factors that interfere with the diffusion of such methodology to educators, especially those who work in public educational institutions.

**KeyWords.** Significant Education; autonomy; methodology; philosophy.

## **Introdução**

A discussão sobre uma prática que leva a uma educação transdisciplinar respaldada pelo Construtivismo é uma realidade cada vez mais imperativa dentro do âmbito educacional, visto que ainda se tem uma educação sem significação recorrente no país.

No setor público, a ideologia de que se atende a uma classe inferior sempre é tida como premissa para que haja a “servidão voluntária” (BOËTIE, 2006), em outros termos, para que continue sendo empregada uma forma de controle que mantenha as classes menos favorecidas como passíveis aos problemas sociais.

Vários teóricos como Zabala (1998), Vygotsky (1994), Freire (1987) escrevem e desenvolvem práticas, modelos, projetos, metodologias que colocam o educando como ser ativo do seu processo de aprendizagem.

Na perspectiva de propor uma metodologia pautada na construção de significado, destaca-se o estudo de Lipman, desenvolvido na segunda metade do século XX, denominado Educação para o Pensar<sup>1</sup>.

A metodologia Educação para o Pensar foi implementada no sul de Minas por um professor que atuava em uma escola particular no município de Itajubá, Minas Gerais, após participação de um curso no Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, na cidade de São Paulo.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo dialogar com os dados colhidos referentes à entrevista não estruturada com pauta, ou seja, quando o entrevistador se guia por uma relação de pontos de interesse e o embasamento da teoria. O propósito, portanto, é relacionar a pesquisa à *práxis* de uma educação de epistemologia Construtivista sendo efetivada na rede pública da cidade de Piranguinho.

O levantamento das transformações ocorridas mediante a implantação da metodologia lipmaniana propõe um debate acerca da importância de garantir uma educação holística de formação, não apenas profissional, acadêmica, mas que eleve o indivíduo à prática cidadã polida e ativa.

## **Material de Métodos**

Para o estudo sobre o assunto alvo deste trabalho realizou-se uma revisão bibliográfica com autores como Lipman

---

<sup>1</sup> Essa metodologia ativa tem como proposta central ensinar a pensar de forma organizada. Foi preconcebida pelo autor e desenvolvida juntamente com o Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), implantando pelo colégio Montclair State em 1972, ambos centros de educação estadunidenses (SANTOS, 2012).

(2001; 2003), Sharp; Splitter (1999), Lorieri (2002) entre outros. Com o intuito de estabelecer um diálogo entre teoria e prática a entrevista não estruturada com pauta com um professor que atuou na rede estadual de ensino e implantou a metodologia da Educação para o Pensar, na década de 1990 vem complementar este artigo. A entrevista só se concretizou a partir da submissão e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CAAE 65297217.2.0000.5094). Para o registro das informações coletadas foi feita gravação em áudio e posteriormente selecionados alguns pontos relevantes para este estudo.

## **Resultados e Discussão**

Segundo Franco (1991), Matthew Lipman, respaldado na abordagem Construtivista de autores como Dewey e Vygotsky<sup>2</sup>, propõe uma metodologia capaz de superar a prática de ensino vigente em seu meio – o Behaviorismo, próprio da cultura de ensino norte americana na época e, assim, transformar a comunidade educacional

---

<sup>2</sup> John Dewey (1859-1952) foi um filósofo e pedagogo estadunidense. Propõe uma metodologia educacional democrática. Fomenta que é importante trazer problemáticas reais para serem trabalhadas dentro da educação sistematizada (BARBOSA, 2001).

Lev Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo bielorusso pioneiro na tese da construção do conhecimento pelo processo sociointeracionista.

de forma qualitativa. Nesse sentido, a comunidade escolar é provocada, instigada a refletir, dialogar, sistematizar conceitos que sejam capazes de identificar e modificar as problemáticas sociais subjacentes a ela. Há, portanto, um conceito metadisciplinar vinculado a uma prática, posteriormente considerada transdisciplinar.

A transformação proposta de um ensino/aprendizagem investigativo com alunos autônomos e professores mediadores, facilitadores e provocativos tem como intuito propiciar ao educando a capacidade de inferir e aprender de forma significativa e efetiva (LIPMAN, 2003).

Dessa forma, perde-se a ideia de uma escola desagradável e desestimulante ao aluno. Além de ganhar gosto pelo conhecimento, o aluno eleva sua maneira de pensar a um plano coletivo, já que por sua vez, consegue inferir nos assuntos de âmbito social, em conceitos sistematizados construídos dentro do ambiente escolar. Além de propiciar uma metodologia dinâmica, atrativa e interessante ao aluno, o método traz ao educador a prerrogativa de que ao educando

*a informação pode ser transmitida, as doutrinas incutidas, os sentimentos compartilhados, mas os significados têm que ser descobertos (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 23).*

Dentro desse âmbito de cuidado com a construção de significado, pode-se destacar que, além de tornar uma aprendizagem mais autônoma, o educador é privilegiado por uma transformação. Todos os conteúdos são colocados como desafios investigativos; ganham através da investigação, um caráter interdisciplinar. Isso minimiza a fragmentação de conteúdos tão vigente e preocupante.

*O importante é que todo professor se convença de que, hoje, não basta “dar conta do conteúdo” (grifo do autor) de sua área ou que é suficiente realizar alguma atividade programada: ele precisa estar atento aos desempenhos cognitivos de seus alunos e precisa ajudá-los a melhorar tal desempenho (LORIERI, 2002, p. 118).*

Sabe-se disso e dialoga-se sobre esse paradigma pelo simples fato de que a educação pautada no Construtivismo concede a premissa de uma transformação para com o indivíduo social. Essa afirmativa é por si só suficiente, levando em conta que todos os desafios, problemáticas e o simples caminhar de execução de tarefas

rotineiras exigem um conhecimento global sobre como fazer, o que fazer para obter êxito em cada mínima tarefa própria da vida humana (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001).

Se no cotidiano necessita-se saber de forma holística para fazer bem, indaga-se a razão pela qual nas instituições educacionais se trabalha de uma forma disciplinar, meramente decorativa, sem levar o educando a ter uma visão holística. Tal questionamento abre espaço para reflexão, considerando algumas das teorias evidenciadas a seguir.

Sociólogos de ideologias marxistas argumentam inferindo que a instituição de ensino respalda e sustenta a superestrutura social. O próprio Marx (1993) aponta esse caráter reprodutor da ideologia de classes dominantes sobre o proletariado por meio da educação. Apesar de Marx defender um ensino técnico, pelo contexto de sua época, ele tem o intuito de fornecer ao trabalhador uma educação sistematizada que o sustente em uma sociedade industrializada. Hoje, além de perceber isso, entende-se que as relações sociais, bem como as mais variadas profissões, necessitam fomentar o uso global de sua prática por intermédio da transformação

e conscientização dos seus profissionais.

Dessa forma, a educação necessita propiciar a transformação de indivíduos cada vez mais criativos para superar as discontinuidades atemporais da vida cotidiana. O saber fazer uso da educação sistematizada para transpor problemas dentro do cotidiano e ter essa perspicácia é uma das preocupações que a metodologia Educação para o Pensar propõe. A construção de conhecimento ativo auxilia essa habilidade já que

*As mais diversas aulas de nossas escolas seriam muito mais interessantes se, com base em questões inteligentemente provocadas por textos, histórias, brincadeiras, etc., os alunos fossem estimulados a pensar, eles próprios, as respostas ou as soluções. E mais: se fossem estimulados a avaliar tais soluções ou respostas possíveis (as hipóteses) quanto à sua “chance” (grifo do autor) ou plausibilidade de serem boas respostas. Avaliadas como plausíveis, o passo seguinte será sempre o da busca da comprovação [...] (LORIERI, 2002, p. 110).*

Esse “saber comprovar” (grifo nosso) faz-se necessário pelo fato de que se precisa saber até que ponto as ideias preestabelecidas podem ser duradouras e alicerçadas em conhecimento estruturado. A sociedade está em constante transformação.

Conceitos e informações são superados a cada momento (BAUMAN, 2001). Por esse motivo necessita-se contextualizar e inferir sobre discursos e/ou práticas.

Conforme lembra Lipman; Sharp; Oscanyan (2001), o ensino – usando a metodologia anteriormente citada – promove a autonomia do pensamento. O enfoque visual superficial desaparece, expandindo para uma visão que rompe as ideologias que são dadas como dogmas.

Nesse sentido, erros de discursos advindos de representantes políticos são facilmente aceitos por muitos, que os tomam como válidos sem nenhum questionamento.

A cultura do ódio é instantaneamente infiltrada na opinião de muitos, por meio da velocidade da informação pelos meios de comunicação, — principalmente pelas redes sociais, — onde as opiniões são disseminadas sem senso crítico e lógico (BAUMAN, 2001). A sociedade caminha para um caos definitivo se as próximas gerações não aprenderem a construir seu conhecimento de forma significativa, holística.

*Em uma sociedade democrática, é assegurado às pessoas que tenham e (com motivo) expressem*

*suas próprias opiniões. Contudo, deve-se sempre lembrar que opiniões são apenas o início de uma investigação cuidadosa, que é essencial se pretendemos nos tornar responsáveis por nossas idéias (SHARP; SPLITTER, 1999, p.95).*

O respeito pela opinião alheia é algo defendido por pensadores há muito tempo. Porém, ao mesmo tempo em que se faz necessário aceitar a opinião dos outros, é necessário inferir sobre as problemáticas lançadas e estar embasado pelas concepções e premissas que se acredita, para assim, não ser bombardeado por ideologias contrárias, simplesmente por não ser capaz de sustentar sua opinião por falta de justificativas lógicas. Esse trabalho de construção de um indivíduo que pensa de forma organizada e reproduz discursos polidos e estruturados é de suma importância para ser trabalhado na educação. Nesse sentido,

*Utilizando a abordagem das boas razões nas discussões em sala de aula, avançaremos bastante na direção de ajudar nossos alunos a descobrirem o amplo leque de possibilidades que existem para um pensar deliberativo organizado (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 196).*

Quando se idealiza o conceito de educação, indivíduo bem-educado, infere-se por meio do senso comum, a

concepção de uma educação que transita pela parte de conhecimento sistematizado e, ao mesmo tempo, capaz de construir em suas ações, noções éticas constituindo um conceito de formação holística e dentro da *práxis* educacional. Esse conceito, segundo os autores supracitados, não pode ser descartado, já que se espera que, quanto maior o grau de conhecimento, mais encaixado em boas práticas da *éthos* o indivíduo deve se manter. A defasagem para atingir esse ideal global das boas maneiras, por intermédio da educação sistematizada, ocorre quando a aprendizagem se mantém nos paradigmas tradicionais de ensino e

*[...]fixação por avaliação impede que se concentre o currículo novamente nos processos associados com o pensamento reflexivo e a investigação, particularmente quando testes grandemente orientados por um assunto específico estão sendo estendidos do contexto da escola secundária para o da primária (SHARP; SPLITTER, 1999, p.102).*

Diferente de uma prática tradicional, a metodologia lipminiana promove a construção, não apenas de noções sistematizadas de conteúdos próprios do âmbito educacional, mas também de uma educação basilar para o convívio social. A transdisciplinaridade

se faz presente, principalmente na ideia de que há de se evidenciar e propor que é necessário estar atento às formulações de discursos, reformulá-los quando o que se diz, ou se pensa não está incluso em um padrão estético aceitável. Nessa prática

*Se as crianças crescem pensando que suas ideias não são abertas ao questionamento e que a autocorreção é uma fraqueza mais que uma força, então elas estarão despreparadas para lidar razoavelmente com o conflito que pode surgir do confronto de ideias diferentes. Elas vão endossar técnicas de persuasão baseadas mais em poder que em razoabilidade (“o poder permite tudo”) (grifo dos autores) e serão suscetíveis aos piores aspectos de pressão de grupo e manipulação (SHARP; SPLITTER, 1999, p. 96).*

Outro motivo pertinente a ser levantado é o fato da pouca divulgação de um método de ensino/aprendizagem pautado na autonomia e desenvolvimento de um pensar crítico que tramita nas instituições privadas e não nas públicas. Tal fato deveria ser evidenciado pelos profissionais da área, bem como os representantes políticos que intercedem pelas classes menos favorecidas.

Tal informação é salientada por Paulo Freire (1996) quando aponta a necessidade de se ocultar e fazer sobressair a ideologia dos dominantes

sobre os dominados para se manter os interesses dos “grandes” (grifo nosso).

Assim, a supremacia de uma classe que sempre tem a ideia errônea de que nasce para ser servida, que apesar de ser a minoria, impõe à maioria um sentimento de impotência. Essa premissa retira o uso do pensar crítico, argumentativo e inibe a possibilidade de transformação social. Ideologias assim não estão no passado ou divulgadas nas microfísicas do poder, somente. Nos dias de hoje, vislumbra-se a proposta de metodologia de ensino como a Sem Partido<sup>3</sup>, assim como outras advindas de setores políticos federais, que se encontram em evidência.

A educação proposta pelo Construtivismo lipminiano quebra o paradigma tradicional de uma prática pedagógica que não visa o desenvolvimento do pensar crítico. O entrevistado em suas colocações destaca que a Educação para o Pensar modifica as ideias e ajuda os alunos a se constituírem e construir conceitos por intermédio da investigação, da estruturação embasada e organizada, assim como a interpretação. Interfere não somente nas disciplinas da grade curricular como Matemática, Português,

---

<sup>3</sup> Projeto de lei idealizado em 2003, que tramita em Assembleias Legislativas, tendo o intuito de promover uma educação neutra e censurada.

História, Ciências Naturais, mas também no desenvolvimento da capacidade do pensar bem nas demais relações humanas, tornando-se cada vez mais construtivas e gerando um caráter transdisciplinar.

Assim, a partir do momento que o entrevistado percebe o valor da aplicação dessa metodologia, na prática, decide socializar esse conhecimento aos seus parceiros da rede pública de ensino. Em meados da década de 1990, houve uma abertura por parte da Secretaria de Estado da Educação, que propunha a implantação de uma nova disciplina na grade curricular, com apoio financeiro para sua execução. Após a apresentação do projeto à comunidade escolar e submissão à Secretaria de Estado da Educação, foi aceito e implantado na Escola Estadual Sebastião Pereira Machado.

Com a chegada de recursos se dá o início da implantação do projeto. Ocorrem reuniões em áreas dos saberes, aproveitando o espaço de reuniões de área que a escola possuía, semanalmente. O entrevistado pontua que houve uma certa desconfiança e início de alguns problemas para adesão da nova prática proposta. Tal fato ocorreu por proporcionar o uso interdisciplinar da Filosofia como

premissa para as discussões sobre os conteúdos didáticos, pois alguns professores acomodados com sua prática de detenção de saber e alunos passivos no processo discriminaram a nova prática.

A proposta da Educação para o Pensar evidencia a dinâmica e dialética de ideias, transforma a instituição, as aulas e o corpo discente e docente em uma comunidade de investigação, problemas de relacionamento interferiram no êxito da prática. Porém, com o passar do tempo, os educadores começam a adquirir uma noção de solicitude quantitativa satisfatória, percebendo que a organização das aulas, bem como a dinâmica e resposta dos educandos assumem um caráter cada vez mais organizado e estruturado nas boas maneiras, nos bons argumentos e na qualidade de interpretação e solução lógica das premissas alçadas pelos educadores aos alunos.

O entrevistado ainda realça que com o decorrer da implantação da metodologia, os professores e toda a junta de profissionais da instituição de ensino foram agraciados pela formação proposta para se adequarem à nova dinâmica de ensino, por meio de cursos formadores. Os educadores em suas reuniões periódicas contavam com



a presença do professor, que dava apoio e compartilhava suas experiências sobre a prática de ensino lipminiano e estimulava o uso contínuo no sentido de aprimorar a prática docente.

*Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu "distanciamento" (grifo do autor) epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise e maior comunicabilidade exercer em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, que quanto mais me assumo como estou assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p. 22).*

Os alunos, mediante uma ideia transdisciplinar de ensino, começaram a ser mais cautelosos não apenas nos discursos em sala de aula, mas também nos outros espaços da instituição e no convívio social. Interessavam mais por questões de ordem política, econômica, cultural e todas as demais estruturas sociais.

Tais atitudes foram observadas em produções textuais, orais e escritas, em trabalhos produzidos para diversas

disciplinas. O professor ressalta que nas relações interpessoais e no trato com seus pares os alunos demonstravam uma visão mais crítica e ética em seus argumentos.

Não obstante começaram a realçar o olhar para o seu futuro, o futuro do país e o respeito pelo educador. Essa quebra do padrão de pensamento moldado para um pensamento autônomo é uma das premissas imprescindíveis e vista como único modo de transformação social, já que

*A desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da História, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança. É que, na inteligência mecanicista, portanto, determinista da História, o futuro é já sabido. A luta por um futuro assim "priori" (grifo do autor) conhecido prescinde da esperança. A desproblematização do futuro, não importa em de quê, é uma violenta ruptura com a natureza humana social e historicamente constituindo-se. (FREIRE, 1996, p. 44).*

Desse modo, os alunos podem e devem ser influenciados por ideologias menos dogmatizadas sobre suas condições e a realidade social em que vivem. Devem ser convidados a mudar suas práticas com o intuito de melhorar a vida e o futuro.

## Considerações finais

Professores podem ter receio, assim como a sociedade vista como reprodutora da ideologia burguesa, quando se propõe uma prática de ensino que favorece a construção de significado de forma autônoma e projeta o educando como ser ativo do processo educacional, levando-o a questionar, refletir, inferir, investigar.

Observa-se que menos se quer cidadãos pensantes. Afinal quando se começa a interferir nos paradigmas sociais com o intuito de desmontar as ideologias vistas como indissolúveis, irrefutáveis e que o destino não pode ser alterado, modificado para melhor tenta-se suprimir as forças sociais. Porém há cidadãos que buscam se politizar, interagir uns com os outros de forma dialética, que querem desvendar os olhos cobertos pela venda da discriminação social, querem se livrar do destino pungente, adepto à corrupção; da forma de vida precária vista muito mais como sobrevivência do que propriamente dita como vivência. Fazem com que se caiam as vendas para enxergar um mundo que pode ser percebido como inovador, repleto de

oportunidades e de valores. Isso deve ser visto como forma de se atingir um ideal social mais estético, ético e altruísta.

Metodologias como a de Lipman são pouco divulgadas, quando estão garantindo uma mudança qualitativa satisfatória no processo educacional, são ou suprimidas ou não são postas adiante. Foi o que ocorreu na Escola Estadual Sebastião Pereira Machado. Assim que se deu a formação dos professores, gerando mudança nas práticas docentes, a metodologia não se manteve em execução com o término do projeto garantido pela Secretaria de Estado da Educação. A lástima se torna cada vez maior quando se observa que o âmago de uma cultura de servidão imposta nas instituições públicas é efetivada inclusive nos dias de hoje.

Nesse sentido, há que se acreditar no ideal da educação, trazendo-a como instrumento que gera a luta e responsabilidade à prática de torná-la mais significativa e pautada na solução dos paradigmas pungentes e problemáticos ainda vigentes na sociedade.

O uso epistemológico para tal solução passa pelos bancos das instituições de ensino; é por si só a educação.

Os professores podem manter viva a esperança, a sensibilidade e acreditar que com propostas que levem os educandos a refletir, a questionar e a não se submeter à falta de ética da macrofísica do poder, alcançando uma dinâmica social mais justa e mais igualitária.

### **Agradecimentos**

Os autores agradecem à FAPEMIG pela bolsa de iniciação científica concedida ao primeiro autor e a participação do entrevistado na contribuição para o enriquecimento da pesquisa.

### **Referências**

BARBOSA, A.M. **John Dewey e o ensino da Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOËTIE, E. **Discurso da Servidão Voluntária**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

FRANCO, S.R.F. **O Construtivismo e a educação**. Porto Velho: GAP, 1991

FREIRE, P.. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F.S. **A filosofia na sala de aula**. Trad. de Ana Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LIPMAN, M.. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 2003.

LORIERI, M. A. **Filosofia: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K. **A ideologia alemã**. 9º ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

SANTOS, L. O. **O surgimento do programa filosofia para crianças no Brasil.** Disponível em <https://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/12153/o-surgimento-do-programa-filosofia-para-criancas-no-brasil>, acessado em 05 de janeiro de 2017, 14:00:00.

SHARP, A. M.; SPLITTER, L. **Uma nova educação:** a comunidade de investigação na sala de Aula. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

VALSINER, J.; VEER, R.V.D.. **Vygotsky: uma síntese.** 7<sup>o</sup>ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

VYGOTSKY, L.. **A formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZABALA, A.. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.