

# **Estágio Supervisionado: um Espaço de Apropriação do Planejamento como Elemento Organizador da Atividade Pedagógica.**

Maria Marta da Silva<sup>1</sup>

Wellington Lima Cedro<sup>2</sup>

## **GD7 – Formação de Professores que Ensinam Matemática**

**Resumo:** Este trabalho discute e apresenta algumas reflexões acerca do Estágio Supervisionado como um espaço de apropriação do planejamento como elemento organizador da atividade pedagógica, tendo como proposta teórico-metodológica a Teoria Histórico Cultural (Vygotsky), a Teoria da Atividade (Leontiev) e a Teoria do Ensino Desenvolvimental (Davydov), com posterior correlação com a Atividade Orientadora de Ensino (Moura). A referida pesquisa será realizada durante o mestrado e preocupar-se-á com a formação inicial de professores de Matemática. Analisaremos “Quais as ações dos professores de Matemática em formação, reveladoras da compreensão do planejamento, tendo como base a Teoria histórico-cultural? Partindo dessa problematização refletiremos sobre a importância de investigar as ações docentes, durante o estágio supervisionado, que indiquem uma apropriação do planejamento como elemento organizador da atividade pedagógica. Nos ateremos também na importância da realização de ações que viabilizam a apropriação de conhecimentos teóricos que favoreçam o aprendizado para esse futuro professor e os alunos participantes da pesquisa, ações essas que serão desencadeadas a partir da intencionalidade do educador em ensinar matemática.

Palavras-chave: formação. Professores. Matemática. Planejamento. Estágio.

## **INTRODUÇÃO**

Considerar o processo de formação inicial docente de professores de Matemática a partir de uma perspectiva histórico-cultural passa por compreender a atividade pedagógica como contributo ao processo de humanização dos alunos historicamente situados. Nessa compreensão, o conceito dessa atividade traduz-se como sendo uma atividade intencional adequada a um fim e orientada por objetivos, por meio da qual o docente tomará consciência da própria ação, pois é essa consciência que ocorre pela reflexão, que constitui o elemento que permitirá a ele o domínio e a mobilidade de sua atividade.

Iremos compreender a atividade pedagógica docente calcada no conceito ontológico de trabalho. Em coerência com tal referencial entendemos que é no trabalho docente, ao desenvolver ações intencionais que tenham por objetivo dar conta dos desafios

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás; Professora do curso de Matemática da Universidade Estadual de Goiás. Correio eletrônico: profmariamarta@hotmail.com

<sup>2</sup> Professor Orientador pertencente ao Programa em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás; professor do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal de Goiás. Correio eletrônico: wellingtonlimacedro@gmail.com

cotidianos do ensinar, que o professor constitui-se professor. Nesse processo, a apropriação pelo sujeito das formas sociais de realização dessa atividade dá-se de forma mediada e significada, uma vez que se opera com signos e instrumentos, construídos historicamente, cujos significados são sociais e aos quais são atribuídos sentidos pessoais (LEONTIEV, 1983).

A importância da mediação no processo de aprendizagem tem sido entendida por diferentes autores como a idéia-chave da teoria Histórico-Cultural (MOURA,1992; MORETTI, 2007). Também no processo de aprendizagem docente, a importância da mediação em ambiente de trabalho composto de planejamento compartilhado tem sido demonstrada por pesquisas apoiadas teoricamente nos aportes da psicologia histórico-cultural (LOPES, 2004, MORETTI, 2007; CEDRO, 2008;).

Todavia, temos assistido à implementação de políticas públicas de formação docente que têm assumido a centralidade da competência individual e negado o papel fundamental do compartilhamento tanto do planejamento das atividades pedagógicas como do compartilhamento das experiências e reflexões acerca das mesmas, questões estas de extrema relevância em nossa pesquisa.

Tais ponderações levaram-nos à seguinte problematização: Quais as ações dos professores de Matemática em formação, reveladoras da compreensão do planejamento, tendo como base a Teoria histórico-cultural? Buscar-se-á frente a essa questão atingir nossos objetivos de pesquisa que são: investigar as ações docentes, durante o estágio supervisionado, que indiquem uma apropriação do planejamento como elemento organizador da atividade pedagógica; caracterizar os papéis do estágio nos processos de – formação do professor, conhecimento da sua profissionalidade e aprendizagem da docência; identificar o planejamento compartilhado como agente propiciador do reencaminhamento da atividade pedagógica e compreender a atividade pedagógica como contributo ao processo de humanização dos alunos historicamente situados. Pretende-se, portanto, explicitar as vinculações históricas entre os conceitos que permeiam esta pesquisa como forma de assinalar suas limitações no que tange a uma proposta de formação que seja, de fato, constitutiva do homem em sua genericidade.

Pretendemos discutir possibilidades de uma apropriação do planejamento como elemento organizador da atividade pedagógica a partir da Atividade Orientadora de Ensino - AOE, que se trata de uma proposta teórica e metodológica para a organização do ensino elaborada por Moura (1992). Esta proposta é baseada nos pressupostos teóricos de

Leontiev (1983), que afirma que os seres humanos são movidos por necessidades e que estas são supridas a partir de atividades.

Quando pensamos na escola como lugar de apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, as necessidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino relacionam-se aos conteúdos que os professores devem ensinar o que implica na elaboração de atividades que oportunizem a aprendizagem, ou seja, preparar atividades de ensino que se tornem verdadeiramente em atividades de aprendizagem para o aluno, para que o fato de ensinar matemática torne-se atividade para quem ensina e para quem aprende.

Para respondermos ao nosso questionamento organizaremos um experimento formativo com os estagiários. Iremos nos deter a explorar as potencialidades da síntese coletiva, do planejamento e reflexões compartilhadas, como momento onde a intencionalidade do educador deve estar voltada ao ensinar objetivando o aprender sendo que, aprender a ensinar matemática é uma atividade do formar-se para educar com a matemática. Afirmção tal foi desenvolvida e pautada em premissas da teoria histórico-cultural, onde o desenvolvimento de conceitos matemáticos é compreendido como produtos e produtores das necessidades surgidas nas atividades humanas.

## **BREVE INTRODUÇÃO TEÓRICA: COMPARTILHANDO CONCEITOS**

Ponderar sobre o tema “formação de professores de matemática” é antes de tudo ter o cuidado de sopesar diversas variantes que influem nesse complexo contexto e, lembrar que os mesmos devem ser estudados adequadamente, para que assim se possa intervir de maneira construtiva na formação dos mesmos, pois futuramente estarão regendo atividades pedagógicas em sala de aula.

Entre tantos fatores que influenciam o tipo de formação realizada com os licenciandos daremos destaque ao modelo dos cursos de formação de professores de matemática que ainda hoje se encontram configurados em padrões baseados na década de 30. Também será feita uma breve abordagem sobre o lastro teórico desta pesquisa: a teoria histórico-cultural de Vygotsky e seus desdobramentos - a teoria do ensino desenvolvimental, formulada por Davydov e a teoria da atividade formulada por Leontiev, com suas possibilidades de correlações com o Estágio Supervisionado

As pesquisas feitas sobre a formação de professores de matemática ressaltam a necessidade específica da importância de projetos desenvolvidos durante a formação dos

futuros professores, visando colaborar com a constituição de um pensamento sistemático, fundamentado e comprometido com as questões da Educação Matemática e o domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos.

A construção da história educacional brasileira é algo que nos leva a refletir, sobre o modelo estabelecido inicialmente dos cursos de Formação de Professores de Matemática na década de 30 e que ainda hoje se configuram nas práticas de alguns professores. Pois, no Brasil os primeiros Cursos de formação de professores foram criados pela USP em 1934. Nesta época, os professores que lecionavam matemática nos cursos de licenciaturas se preocupavam apenas com a transmissão do conteúdo matemático, desprezando as questões pedagógicas e metodológicas, tão importantes e essenciais para a construção do conhecimento.

A formação do professor de Matemática, segundo D'Ambrósio (2009), Ponte (1992), Pires (2000), Pietropaolo (2002), Smole (2000), entre outros, precisa ser pautada na articulação entre teoria e prática, entre o saber específico do conteúdo matemático vinculado a saberes pedagógico e didáticos/metodológicos. O saber matemático e os saberes pedagógico e didáticos/metodológicos devem estar articulados de modo que conteúdos e formas possam melhor interagir na formação docente.

Torna-se indispensável que na formação de professores de matemática se estabeleça a relação existente entre as disciplinas de conteúdos específicos e as de conteúdos pedagógico-didáticos/metodológicos. Temos consciência de que esta só será possível a partir do momento em que haja, por parte dos professores formadores, clareza dos objetivos do curso e do perfil do profissional que estão formando.

Os currículos das licenciaturas em matemática são compostos de disciplinas de formação específica e disciplinas de formação pedagógica, das quais são expressas desarticuladamente, ou seja, priorizam as disciplinas específicas, desprezando na maioria das vezes as disciplinas didáticos-pedagógicas tão essenciais para a formação docente.

Para que haja um bom desempenho profissional, esperamos que o educador matemático tenha visão abrangente do seu papel enquanto professor. Que expresse com clareza e objetividade sua capacidade de realizar uma mediação intencional da produção de conhecimentos, apresentando uma visão histórica e crítica dos conceitos que ensina, ou seja, que assuma a importância do enfoque logico-histórico do conceito.

Nossa proposta de pesquisa objetiva oferece uma possibilidade de espaço de formação docente que questione a primazia da competência individual, e que aquilate a

ideia de um espaço coletivo, permeado pela ideia de um planejamento compartilhado das atividades pedagógicas e que crie um ambiente de formação docente capaz de oferecer condições para a atribuição de novos sentidos às ações dos professores e dessa forma, para a produção de um novo fazer docente baseado nas premissas da Teoria histórico-cultural as teorias dela oriundas que são a Teoria da Atividade de Leontiev e a Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davydov.

A teoria histórico-cultural tornou-se uma ampla vertente psicológica e possui hoje diversos desdobramentos e teorias que possuem uma raiz comum na chamada Escola de Vygotsky cuja descrição foge ao objetivo deste trabalho. Temos o intuito de descrever apenas as principais premissas e conceitos da teoria histórico-cultural que servem de base para esta pesquisa e abordar alguns pressupostos da teoria histórico-cultural de L. S. Vygotsky relacionados à aprendizagem e sua influência no desenvolvimento humano. Também será descrita a teoria do ensino desenvolvimental, formulada por V. V. Davydov com base na teorização vygotskyana e na teoria da atividade formulada por A. N. Leontiev.

Vygotsky buscou respostas para o aspecto intelectual do homem bem como explicações para as funções psicológicas superiores. Assim, ele considerou as funções psicológicas superiores (capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, atenção...) como mecanismos intencionais e conscientemente controlados. Diferem dos processos psicológicos elementares (reflexos, reações automáticas e associações simples) que são de origem biológica e estão presentes nas crianças pequenas e nos animais. As características do funcionamento psicológico humano não são transmitidas por hereditariedade, mas são adquiridas através do desenvolvimento histórico do homem, através da interação do indivíduo com seu meio social, onde acontecerá a apropriação da cultura historicamente elaborada.

A teoria psicológica histórico-cultural elaborada por Vygotsky é fundamentada no método e nos princípios teóricos do materialismo histórico-dialético. Segundo este princípio, o processo social, político e econômico é guiado pela produção da vida material que fornece as condições materiais e que formam a base da sociedade, de suas regras, idéias e valores. A realidade (natural e social) se constitui através das contradições e conflitos, num processo de constante movimento e mudanças.

Vygotsky postula que é nas interações estabelecidas entre o homem e a natureza, nas relações estabelecidas na sociedade e na cultura, que nascem e se desenvolvem as funções psíquicas humanas. O homem é um ser histórico e cultural e se encontra sempre

com alguma necessidade a ser satisfeita em função da manutenção de sua vida material e espiritual. A busca da satisfação de suas necessidades leva-o a trabalhar e transformar a natureza, estabelecer relações com seus semelhantes, produzir conhecimento, construir a sociedade e fazer história.

Inspirados nas teorias de Vygotsky, outros psicólogos também se empenharam no estudo e explicação do desenvolvimento psicológico humano, entre eles A. N. Leontiev e Davydov. Para tratar da contribuição de Davydov e da compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento é necessário, antes, tratar brevemente das idéias de Leontiev que, juntamente com as de Vygotsky, serviram de base à formulação de Davydov. Leontiev (1983), inicialmente da mesma linha de Vygotsky, dedicou-se à explicação da atividade psicológica humana, tomando por base a mesma estrutura da atividade material prática do ser humano. Uma das principais contribuições de Leontiev foi descrever a estrutura da atividade humana em geral indicando os elementos que compõem a estrutura da atividade psicológica humana: necessidade, motivo, objetivo, ação, operação, condições.

Com base em Vygotsky e em Leontiev, V. V. Davydov dedicou-se a explicar uma atividade humana em particular, a atividade de aprendizagem. Para Davydov (1999), a aprendizagem é, antes de tudo, uma atividade humana. Davydov considera que a atividade humana está na base do seu pensamento, portanto, na filosofia, a categoria atividade é a abstração teórica da prática humana em geral, sendo que sua natureza é social e histórica.

A principal característica da atividade educacional em geral deveria ser a assimilação de métodos gerais de ação para o domínio de conceitos científicos e as mudanças qualitativas que ocorrem no desenvolvimento mental dos alunos. Neste sentido, toda atividade pedagógica docente deveria ser dirigida ao processo pelo qual o professor ajuda o aluno a apropriar-se do objeto e, ao mesmo tempo, realizando em si mudanças mentais na forma de lidar com o objeto na diversidade de fenômenos e situações da vida prática.

.Entre os estudiosos no Brasil, ao comentar este tipo de atividade pedagógica, Libâneo (2004) indica que o ensino deve ser formulado priorizando-se a atividade principal do aluno, decorrendo em desenvolvimento do pensamento teórico ou conhecimento teórico; este implica a capacidade de desenvolver uma relação principal geral que caracteriza um conteúdo e aplicar essa relação para analisar outros problemas específicos desse conteúdo produzindo abstrações que serão integradas como conceitos.

Essas correlações e conexões devem acontecer durante a formação inicial dos professores de matemáticas e dentro de um espaço apropriado de reflexões permanentes e integradas acerca de todos os fatores que perfazem o universo do ensinar e do aprender, a esse espaço correspondentemente chamaremos de Estágio Supervisionado.

O estágio é um período onde o futuro professor terá a oportunidade de criar identidade docente, pois ele traz uma aproximação do mesmo com a realidade de sua futura área de trabalho e ainda possibilita o contato com as várias situações educativas.

O estágio pode não ser uma completa preparação para o magistério, mas é possível, nesse espaço professores, alunos e comunidade escolar e universidade trabalhar em questões básicas de alicerce, a saber: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de ensino fundamental e médio, a realidade dos professores nessas escolas, entre outras. (PIMENTA, 2011, p. 100)

O estágio é a oportunidade de explicitar os nexos entre a atividade de pesquisa e seus resultados, portanto, é uma das formas de instrumentalizar os futuros professores no próprio processo de pesquisar. Partir-se-á da ideia de que o estágio realizado com pesquisa contribui para uma formação de melhor qualidade a estes professores, levando, portanto, à incorporação da pesquisa como princípio de formação docente.

Esse importante período dentro da formação inicial de professores de Matemática, deve ser visto como meio de valorização do trinômio pesquisa-ensino-aprendizagem, pois, um decorrerá do outro num movimento de reflexão crítica compartilhada e reencaminhamento coletivo da atividade pedagógica.

O importante é considerar no quadro curricular, de modo geral, os estágios supervisionados como elemento articulador das disciplinas, permeando todos os conteúdos através de ações variadas, nas quais, fique transparente na formação acadêmica a interligação entre a tríade que sustenta a formação desse professor: pesquisa-ensino- aprendizagem. (RIANI, 1996, p. 122)

Com isso, os estágios são fundamentais, pois possibilitam que sejam trabalhados aspectos indispensáveis na construção da identidade, dos saberes necessários à atividade pedagógica e das posturas necessárias ao exercício da profissão docente. Portanto, o estágio supervisionado é uma atividade imprescindível à formação inicial dos professores de matemática, permitindo que eles conheçam a realidade das escolas. Com isso podem confrontar a teoria que lhes é ensinada com as realidades existentes na prática, questionando, dialogando e construindo o seu conhecimento. Este “poderá se constituir em

uma fonte de informações, de possibilidades de reflexão e ação e de aprofundamento no estudo das diversas questões relacionadas à educação” (RIANI, 1996, p. 120).

## **A METODOLOGIA DA PESQUISA: A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO**

Como explicitado anteriormente, a presente pesquisa foi fundamentada na teoria histórico-cultural de Vygotsky e na teoria do ensino de Davydov, orientando-se também por conceitos da teoria da atividade de Leontiev. Essas teorias apresentam, em seu conjunto, algumas idéias básicas comuns que explicam a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, com base nas condições concretas de existência humana e na mediação cultural e social, bem como nas relações dos seres humanos entre si em dados contextos históricos.

A referente pesquisa se caracteriza como de campo, sendo, portanto uma investigação qualitativa. Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e objeto de estudo em questão ao necessitar um trabalho mais intensivo de campo. Os dados coletados nestas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Na análise dos dados coletados não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas, porém não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, a análise e interpretação dos dados.

Como método de investigação faremos uso do experimento formativo, método este que possui suas origens nas ideias de Vygotsky (1989) sobre o método genético formativo e o genético experimental. É um método de investigação adequado para se estudar a formação e o desenvolvimento dos aspectos conscientes da formação do professor em sala de aula. Ou seja, um método de investigação necessário para investigar a gênese e o desenvolvimento dos aspectos conscientes da relação dos seres humanos com o mundo. (CEDRO, MOURA, 2010).

O termo experimento aparece frequentemente nos trabalhos de Vygotsky para designar as pesquisas que ele realizou. Vygotsky considerava que só por meio da análise experimental se revela a essência do processo genético da formação de conceitos e que esse tipo de investigação é a “chave para a compreensão do processo” pelo qual a formação do conceito se desenvolve na vida humana real (VYGOTSKY, 2003, p. 86).

Quanto ao experimento didático formativo que deu origem à presente pesquisa procurei organizá-lo levando em consideração o que destacou Davydov (1999) em relação

aos motivos das ações de aprendizagem. Para Davydov, os motivos é que impulsiona os alunos à assimilar o modo pelo qual se reproduzem os procedimentos mentais ligados a um conhecimento teórico. Ao cumprirem as ações de aprendizagem propostas pelo professor, os alunos desenvolvem conhecimento novo para eles, mas desenvolvem, sobretudo, os procedimentos mentais ligados a esses conhecimentos. Enquanto a necessidade de aprender estimula o aluno a assimilar os conhecimentos teóricos, o motivo para aprender estimula-o assimilar os procedimentos de reprodução desses conhecimentos, por meio das ações presentes nas tarefas de aprendizagem (atividade de ensino que se transforme em atividade de aprendizagem é a união do objetivo com a ação e com as condições para o seu alcance).

Portanto, para respondermos à pergunta de pesquisa organizaremos um experimento formativo com os estagiários. O experimento será organizado da seguinte forma: grupos de estudo com os participantes; estudo e elaboração de atividades orientadoras de ensino; acompanhamento da aplicação das atividades orientadoras de ensino dos estagiários e construção coletiva de novas ações para organizar o ensino. Iremos nos deter a explorar as potencialidades da síntese coletiva, do planejamento e reflexões compartilhadas, como momento onde a intencionalidade do educador deve estar voltada ao ensinar objetivando o aprender sendo que, aprender a ensinar matemática e uma atividade do formar-se para educar com a matemática.

A síntese coletiva será um momento onde toda a turma, após ter trabalhado com determinado conteúdo, deverá chegar a uma conclusão comum. E neste momento acreditamos que o papel de mediador do professor é fundamental.

## **CONSIDERAÇÕES PARCIAIS**

A presente pesquisa se encontra atualmente em fase avançada de elaboração do experimento formativo, com respectiva preparação das Atividades Orientadoras de Ensino que serão propostas para os estagiários e suas correlatas Atividades de Ensino. A partir dessas AOE, outras serão elaboradas e reelaboradas por intermédio de um planejamento compartilhado entre os sujeitos da pesquisa para posterior aplicação das mesmas em uma Escola Pública do município que sedia a pesquisa, para que possamos perceber as possibilidades de alcance dos objetivos por nos propostos.

Pretendemos que os resultados da mesma impliquem em uma organização e elaboração de propostas de formação docente que possam contribuir para que professores

apropriem-se dos objetos de seus trabalhos - conceitos, metodologias, seleção de instrumentos, conhecimentos de psicologia da educação e de didática etc - num processo de trabalho que seja, de fato, formativo do humano no homem fornecendo-lhe meios para a sua libertação e não contribuindo para a sua alienação.

O êxito, mesmo que parcial, nessa empreitada certamente redundará em benefício dos docentes de Cursos de Formação Inicial de professores de matemática, em especial aqueles que trabalham com a disciplina Estágio Supervisionado, pois os mesmos terão subsídios para avançar na compreensão de seus “saberes-fazer”, os quais, aliados à práxis pedagógica coletiva de cada uma das disciplinas que compõe o currículo do Curso de Formação, poderão redundar em melhoria qualitativa do trabalho docente e, conseqüentemente, na melhoria da formação dos futuros professores.

### **Referencias Bibliográficas**

CEDRO, Wellington Lima. **O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de matemática: uma perspectiva histórico-cultural.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CEDRO, W. L.; MOURA, M. O. de. **Experimento didático: un camino metodológico para la investigación en la educación matemática.** Unión (San Cristobal de La Laguna), v. junio, p. 53-63, 2010.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: Da Teoria à Prática,** 2 ed. Campinas,SP: Papirus, 2009.

DAVYDOV, V.V. **O que é a real atividade de aprendizagem?** In: Hedegaard, Mariane e Lompscher, Joachim (ed.). Learning activity and development. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999.

LEONTIEV, Alexis. **Actividad, conciencia e personalidad.** Havana, Cuba: Editora Pueblo e Educación, 1983.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2004.

LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira, **Aprendizagem da Docência em Matemática.** 1 ed. Passo Fundo. RS: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2004.

MORETTI, Vanessa. **Professores de Matemática em atividade de ensino. Uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – USP, São Paulo, 2007.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **Construção do signo numérico em situação de ensino.** Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e Docência.** 6º Ed. São Paulo: Cortez, 2011;

PIRES, Célia Maria Carolino. **Currículos de Matemática: Da Organização Linear à Idéia de Rede.** São Paulo: FTD, 2000.

PONTE, João Pedro. **Educação Matemática: Temas de Investigação.** Lisboa, Instituto da Inovação, 1992.

PIETROPALO, Ruy César. Parâmetros Curriculares de Matemática para o Ensino Fundamental. **Sociedade Brasileira de Educação Matemática.** São Paulo, n.11, p. 34-38, Abril de 2002.

RIANI, Dirce Camargo. **Formação do Professor: A contribuição dos estágios supervisionados.** São Paulo: Lúmen, 1996.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **A Matemática na Educação Infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar.** Porto Alegre: Artemed, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem,** 10 ed. São Paulo, SP: Ícone, 2003.