



PROFESSORES INICIANTE: NARRATIVA COMO EXPERIÊNCIA DE CONSTITUIÇÃO NO COTIDIANO DA ESCOLA

Marciane Aparecida Santos Reis – GEPEC - FE – Unicamp

RESUMO:

A presente reflexão significa / compreende / dialoga em relação à constituição dos professores iniciantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Tendo como fundamentação teórica a perspectiva da mediação semiótica, em que o processo de elaboração de sentidos se desenvolve nas relações sociais, e ao pensar o aprendizado como um processo, no qual os sujeitos são afetados e constituídos pelos signos e pelos outros que participam desse movimento, é no cotidiano da escola - um espaço multifacetado de sentidos – que desencadearam as narrativas docentes em relação às vivências / significações / descobertas / partilhas - entre professores, alunos e demais sujeitos da escola que fazem parte dela e nela se formam - relacionadas ao início da profissão. Tais diálogos permitiram a reflexividade sobre seus gestos, olhares, sentidos e fazeres, o que possibilita aos professores iniciantes o desabrochar de novos sentidos e significados sobre a docência.

Palavras-chave: Professores iniciantes; narrativas; cotidiano da escola.

A presente reflexão toma como início a possibilidade do desvendamento de novos horizontes em relação à docência na medida em que há o envolvimento / mergulho nas relações. Ao pensar na potência da reflexividade em relação aos saberes e fazeres do cotidiano da escola há como depreender uma constituição do professor iniciante pautada no diálogo, na sensibilidade, olhar e escuta atentos aos acontecimentos da sala-de-aula, que problematize seus referenciais teóricos e suas práticas na busca de outros sentidos para o fazer docente.

(...) E tu para que queres um barco, pode-se saber? Foi o que o rei de facto perguntou quando finalmente se deu por instalado, com sofrível comodidade, na cadeira da mulher da limpeza. Para ir à procura da ilha desconhecida, respondeu o homem. Que ilha desconhecida? Perguntou o rei disfarçando o riso, como se tivesse na sua frente um louco varrido, dos que têm a mania das navegações, a quem não seria bom contrariar logo de entrada. A ilha desconhecida, repetiu o homem. Disparate, já não há ilhas desconhecidas. Quem foi que te disse, rei, que já não há ilhas desconhecidas, estão todas nos mapas? Nos mapas só estão as ilhas conhecidas. E que ilha desconhecida é essa que queres ir à procura? Se eu to pudesse dizer, então não seria desconhecida. Há quem ouvisse falar dela? Perguntou o rei, agora mais sério. Há ninguém. Nesse caso, por que teimas em dizer que ela existe? Simplesmente porque é impossível que não exista uma ilha desconhecida. (SARAMAGO, 1998, p. 4)

Na figura de iniciante, o professor busca apontamentos relativos ao processo de ensino e reflexões sobre sua trajetória na escola, o que possibilita o acesso a indicadores da dinâmica

relacional vivida na escola e do processo de apropriação e de reinvenção (CERTEAU, 2003) das práticas de ensino e dos sentidos dessa atuação, bem como tenta estabelecer relações e diálogos em relação às vivências produzidas neste espaço / tempo.

Tais experiências fazem da narrativa um importante instrumento de reflexão das dinâmicas relacionais no contexto do cotidiano da escola, visto que na interação entre os sujeitos o conhecimento é produzido / reproduzido / partilhado / compartilhado / significado. A constituição de cada indivíduo forma-se pelas muitas partes de experiências e conhecimentos que são agregados ao longo de sua vivência e que são postas em cena a cada momento de atuação e produção de novos saberes, de novas reflexões e aprendizagens em relação ao mundo e à história de vida de cada um em diálogo com o coletivo e com os outros muitos sujeitos que se formam e são formados uns pelos outros.

Narrativa como experiência...

Por entender que *a narração não é apenas produto da voz, mas de tudo o que é aprendido na vida social* (KRAMER, 2003, p.53), as relações existentes entre os profissionais da escola, as elaborações dos seus projetos, as reuniões pedagógicas, o contato entre alunos e professores, o olhar do professor em relação ao aluno, a escuta dos dizeres das crianças, a sensibilidade de percepção das relações envolvidas na sala-de-aula e inúmeras outras atuações e vivências desse profissional em torno da escola mostram o ensino visto como compartilhamento de conhecimentos e sendo produzido nas relações sociais, mediado pela linguagem.

Contar o que se faz, no âmbito educativo, é a forma simples e autêntica de devolver ao outro aquilo que só é possível existir de modo compartilhado. O ato educativo, por si só, atitude e postura diante da vida, precisa ser narrado, repartido, transformado em histórias de se contar. Aprende quem conta, quem escuta, quem escreve, quem lê. Aprendem todos os que sabem o valor de restituir, ao outro, um saber que não resulta de pertencimentos ou apropriações, mas de envolvimento. A prática educativa passa a ser, assim, um desdobramento da prática da vida em sua cotidianidade, nos afetos que provoca, no entendimento das coisas que nos tocam. (LACERDA, 2009, p. 11)

A narrativa reflexiva possibilita além de contar a experiência vivida, adentrar nas situações e refletir sobre elas, compreendendo a si e ao outro, no diálogo constante entre as situações / teorias / novos aprendizados carregados pela bagagem de vivência de cada sujeito, de cada professor iniciante que mesmo ao estar nessa condição possui um repertório de experiências vividas que são ressignificadas e que formam parte daquilo que acredita / desenvolve / problematiza no cotidiano da escola.

Segundo Larrosa (1994) a formação de cada sujeito é permeada pelas histórias de vida, pelas relações sociais que significam e formam a cada instante um pedaço da história de cada um:

(...) O sentido do que somos depende das histórias que contamos a nós mesmos (...), em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal (...) Talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. (LARROSA, 1994, p.43).

E acrescenta o conhecimento ao qual cada indivíduo é formado e pelo qual o indivíduo forma ao outro:

Se considerarmos agora a narração em um sentido reflexivo, como narrar-se, poderíamos decompor as imagens associadas nos seguintes elementos. Em primeiro lugar, uma cisão entre o eu entendido como aquilo que é conservado do passado, com um rastro do que viu de si mesmo, e o eu que recolhe esse rastro e o diz. Ao narrar-se, a pessoa diz o que conserva do que viu de si mesma. Por outro lado, o dizer-se narrativo não implica uma descrição topológica, mas uma ordenação temporal. Assim, o narrador pode oferecer sua própria continuidade temporal, sua própria identidade e permanência no tempo (embora sob a forma de descontinuidades parciais que podem ser referidas a um princípio de reunificação e totalização) na mesma operação na qual constrói a temporalidade de sua história. Por último, a autonarração não pode ser feita sem que o sujeito se tenha tornado antes calculável, pronto para essa operação na qual a pessoa presta contas de si mesma, abre-se a si mesma à contabilidade, à valoração contável de si. (LARROSA, 1994, p.69).

Nas narrativas de professores iniciantes encontram-se reflexões acerca de suas experiências, de seus questionamentos em relação à docência, ao saber fazer, ao cotejamento das teorias e práticas que são postos em evidência no dia-a-dia do cotidiano da escola e no estabelecimento das relações entre as crianças, o professor e o conhecimento, fazendo da escrita um movimento de experiência:

Recordo-me de algumas histórias que se formos escolares tecidas por nós, sujeitos desse cotidiano - escreveu a professora. Se tantas vezes ouvimos que “brasileiro não tem memória”, podemos retrucar fazendo com que a escrita impeça que o esquecimento nos assale. Recordando as histórias de escola e registrando-as por escrito, a professora empreende um movimento de repensar sua prática, as relações que se estabelecem, seus pontos de vista, algumas possibilidades. Relendo a si mesma, consegue perceber as transformações que se processaram no decorrer de sua prática e aquilo que reconhece como experiência. dando-se a ler ao outro, amplia uma comunidade de interpretação interessada em cotidiano escolar, oferecendo sua experiência sem o intuito de que seja reproduzida, mas desejo de compartilhá-la. (LACERDA, 2009, p. 141).

Há a possibilidade de pensar sobre as teorias proclamadas e as atitudes postas em exercício, bem como a reflexão para mudanças de posicionamentos em relação ao ser professor, uma maneira de conhecer-se enquanto profissional que está em constante formação

e que procura, diante de sua exposição ao outro e a si mesmo, encontrar possibilidades de uma atuação consciente e crítica, potencializando no aluno sua humanização (SAVIANI, 2003) histórica e cultural.

O professor iniciante e o ensino...

Imbricados no cotidiano da escola, entendido como “(...) *um espaço / tempo de produções / enredamentos de saberes, imaginações, táticas, criações, memórias, projetos, artimanhas, representações e significados...*”(OLIVEIRA; ALVES, 2001, p.93) os professores iniciantes mergulham no espaço da escola e aprendem / apreendem nesse movimento de lançar-se ao outro, descobrir-se e produzir relações, alguns significados e sentidos em relação ao ensino.

O verbo ensinar carrega, em suas origens etimológicas, o sentido de compartilhar conhecimento. Do latim popular *insignare*, é significado como *indicação* e, segundo o Dicionário Aurélio (1993), *ministrar o ensino de; lecionar*, ou mesmo *transmitir conhecimentos a; instruir*.

Em outro sentido, *ensinar é, tecnicamente falando, uma actividade polimorfa, o que, literalmente, significa que pode tomar várias formas diferentes*. (Hirst, 2001: p. 68)

Ao entender o ensino como atividade humana de compartilhamentos de saberes, faz-se ponte com os estudos de Fontana (2005), em que o ensino é abordado como prática histórica e intersubjetiva e como um modo especificamente humano de compartilhamento da cultura nas relações sociais.

Nas relações sociais, destacam Vygotsky, Wallon e Bakhtin, os papéis sociais ocupados pelos indivíduos são intercomplementares. Dessa perspectiva, o trabalho pedagógico não é produzido única e exclusivamente pela professora que ensina, nem tampouco pela criança que aprende. O ensinar e o aprender são produzidos na relação entre alunos e professora. Um se constitui em relação ao outro. As palavras da professora se dirigem aos alunos, e é a ela, professora, que eles se dirigem, respondendo, perguntando, discordando, recusando-se... Daí que o conhecimento e análise do próprio fazer, tanto da parte da professora quanto da parte do aluno, só se tornem possíveis pela mediação do seu parceiro social. (FONTANA, 2005, p. 161).

Diante das colocações, a concepção de ensino remete aos signos e à cultura de uma sociedade vista também aos olhos do momento presente em que vive, das práticas exercidas dentro e fora da sala de aula e das diferentes linguagens que representam toda a história humana, ao pensar que o ensino deve basear-se na relação professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno e professor-professor de forma que exista um diálogo entre ambos e que o professor possa conhecer os alunos para que o aprendizado possa partir dos saberes prévios dos alunos para, então, poder complementá-los ou modificá-los, existindo o estabelecimento

de relações em que a cultura é compartilhada e que a construção da democratização do saber possa vir acontecer.

Um conhecimento prazeroso, porque imbricado à sua experiência concreta; um conhecimento coletivo, porque nascido de uma prática comum; um conhecimento que não é reduzido a meras informações mecânicas supostamente transmitidas em rápidas “reciclagens” e “capacitações”; um conhecimento vivo, porque vinculado às histórias daqueles que o produzem. (KRAMER, 2003, p. 60-1).

Esse conhecimento prazeroso e vivo pode ser encontrado pelo “currículo em ação”, em que o ensino não está pautado somente no que é institucionalmente prescrito pela escola, mas que se constrói de acordo com situações típicas e contraditórias da escola, como mostra o olhar de Geraldi (1994, p.117) em relação ao “currículo em ação”: *conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar.*

Uma vez dentro da escola a criança pode estabelecer diferentes possibilidades de aprendizado porque quando nela adentra traz diferentes noções de capital cultural, uma história particular e uma vivência diferente das outras crianças, o que interfere nos sentidos do aprendizado. O conhecimento acerca do espaço e das relações escolares torna-se a chave principal para a busca de modificações e transformações nesse ambiente, pois quando o professor, nesse caso, iniciante, conhece o território no qual está caminhando, abre-se portas para caminhos que possam ser percorridos ao encontro de novas possibilidades de aprendizado.

O ensinar, dessa forma, é visto como atividade humana e se revela de acordo com as relações estabelecidas entre quem educa e quem aprende, em um compartilhamento, troca, aprendizado e (re)significações que se modulam e se transformam de acordo com as relações. O ensinar não está pronto e acabado, como uma receita a ser seguida para que o conhecimento seja moldado de acordo com a fôrma que nela o coloca, mas deve-se pensá-lo como receita na medida em que se deve prepará-lo, misturá-lo e colocá-lo ao ponto em que ele seja compartilhado por cada aluno, ao desnaturalizar e desconstruir olhares, escutas e sentidos.

Quando uma palavra, um modo de ação, uma prática são ensinados a alguém, explica-nos Vygotsky, o desenvolvimento dessa palavra, desse modo de ação, dessa prática apenas começou. É no movimento, mediado pelo “outro” que aprendemos e apreendemos o vivido, que nos elaboramos, que reafirmamos e transformamos o que somos, que nos desenvolvemos e singularizamos-nos... (FONTANA, 2005, p. 176).

Saviani acrescenta que *“o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e*

coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p.13) na medida em que cada indivíduo se torna e se forma homem e, para tanto, precisa ser educado através das relações humanas.

No diálogo entre os teóricos, encontra-se em Freire (1996) o ensino visto como criação de possibilidades de aprendizado, de partilha e de construção:

“(…) É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 22).

O início da carreira docente permite a percepção de que o professor também precisa aprender para ensinar, precisa conhecer seus alunos e a escola para propor atividades que partam do contexto de vivência dos alunos e da realidade por eles conhecida. Um aprendizado contínuo, mútuo, em transformação e criação coletiva.

“(…) Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender procedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi aprendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.” (FREIRE, 1996, p. 23-24).

E acrescenta:

“(…) *Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.* Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não a de transferir conhecimento.*” (FREIRE, 1996, p. 47).

O mergulho nas relações iniciais de contato com a escola e com os alunos na figura de professor iniciante possibilita o diálogo, a partilha, a construção de saberes no coletivo, com a participação das crianças na construção de sua própria identidade e formação:

“O momento tão esperado de adentrar-me no cotidiano da escola como professora aconteceu. Depois de muitas incertezas e questionamentos sobre profissão, escola, sonho e futuro, a coragem até então envergonhada e escondida por detrás da porta do meu coração resolveu tomar impulso e se expandir, mostrar-se ao mundo.

Ao fazê-lo as batidas do meu coração ficaram aceleradas. Esse músculo expandiu-se tanto a ponto de não caber dentro de mim, pois bombeava sentimentos de alegria e

insegurança: alegria em estar na escola e insegurança em ter deixado uma profissão outra na qual o sucesso fazia-se presente, expectativa que talvez pudesse não acontecer em minha carreira como docente...

O oxigênio gerado pelo bombeamento destes sentimentos trouxe-me a sensação de alívio/leveza, permitindo com que minha respiração fosse realizada sem grande dificuldade – parecia que antes eu carregava uma bagagem muito grande a ponto de não suportá-la – e, agora, parecia flutuar.

(...)

Ao chegar à escola fui logo realizar as atividades que me foram orientadas na semana anterior ao primeiro dia efetivo de trabalho. Minha preocupação maior estava no relacionamento que iria estabelecer com as crianças, pois sabia que com os adultos este relacionamento estava facilitado, já que durante toda a minha experiência profissional exercida até então o foco das atuações estava no adulto, não na criança.

(...)

A cada criança que chegava eu perguntava para uma auxiliar de classe e para a monitora da escola se aquela criança era da sala em que eu iria atuar: “Essa criança é minha?”. Quando a resposta era afirmativa, centrava meu olhar naquela criança na tentativa de decorar todos os seus traços, seus atos, sua vestimenta e sua mochila. Em primeiro momento para que eu não a perdesse de vista na sala de aula, pois uma apreensão crescia dentro de mim ao imaginar que uma criança que estava em meus cuidados fugisse da sala, do parque ou de outro lugar em que estivéssemos. Como a mãe que coloca todos seus filhos debaixo de suas asas, queria que todas as “minhas” crianças estivessem sob meu olhar atento. Em segundo momento para que eu não trocasse seus materiais nas atividades tidas por mim como de organização dos pertences de cada um.

A professora da sala foi buscar as crianças na sala de entrada e todos nós fomos para a sala de aula. Chegando lá a professora montou a roda e apresentou-me às crianças. Disse que eu estaria ajudando-a neste semestre.

Brincamos bastante em sala e no parque. Aproveitei estes momentos não só para aproximar-me das crianças como também conversar um pouco com a professora e explicitar para ela minha sensação de estar perdida na dinâmica cotidiana da escola, pedindo para que ela me orientasse nas atividades que deveria realizar, sem receios. Ela também expôs sua alegria em me receber na escola e saber que poderia contar comigo nas atividades.

Por fim, saí da escola feliz com este primeiro dia efetivo de muitos outros que virão com minha atuação enquanto professora - auxiliar e iniciante - mas professora, o que mais importava para mim... ”¹

Com esta narrativa, evidencia-se que o ensino deve basear-se não só na preparação do aluno para a sua vida futura acadêmica ou profissional, mas também desenvolver condições de convivência social na vida presente, para que este aluno possa desencadear papel crítico na sociedade em que vive. Dessa forma é preciso que o professor iniciante perceba as relações que tecem o ensino e como elas são produzidas / reproduzidas no ambiente escolar, para que ele participe, vivencie, dialogue e compreenda seu meio de trabalho, permeado também pelos conhecimentos e experiências que são compreendidos tanto na teoria quanto na prática. Em consequência, (re)descobrir, (re)significar e compreender o ensinar é condição essencial para o bom trabalho do professor, que ao exercer de maneira consciente seu papel educativo, trará significações outras ao processo de ensinar.

Nessa perspectiva do aprendizado construído no coletivo e, após sinalizadas as diversas percepções da concepção de ensino, percebe-se que o início da docência está carregado de significações, sentidos, questionamentos, inquietações e expectativas em relação à docência. Questões que são compartilhadas, ressignificadas e refletidas a partir do próprio envolvimento do professor na busca de compreender o que o forma e como ele forma aos outros - reflexões muitas vezes desencadeadas por suas narrativas.

Apenas o início de muitas narrativas, de muitas constituições...

Olhando a narrativa como um espaço de encontro entre o professor iniciante, os alunos, a escola e seu contexto, há o diálogo entre os diferentes olhares, escutas, sensibilidades apreendidas no cotidiano da escola e que revelam a tessitura da formação inicial. Na troca entre ensinante e aprendente e vice-versa, a escrita não apenas fornece a possibilidade de apresentar-se a si e ao outro, mas se instala como também formadora do processo de vivência.

O professor iniciante, agora autor de suas narrativas, interage com seus pares e concebe sua formação como interlocução entre si mesmo e os demais personagens de suas narrativas (teóricos, alunos, demais professores) em busca de encontrar movimentos antes

¹ Narrativa produzida para a composição do portfólio documental da dissertação de mestrado, em andamento, que reflete sobre os professores iniciantes.

desconhecidos em relação a sua concepção de docência, mediatizando sua reflexão da/na/para a escola.

Aqueles que vivem as situações cotidianas de trabalho de uma sala de aula colocam em cena conhecimentos, sentidos, saberes, valores que escapam aos conhecimentos já formalizados nas disciplinas tradicionais que constituem a base da formação nas instituições de ensino. Os professores das escolas de ensino fundamental têm incorporado aos seus saberes técnicos todo um patrimônio de experiências coletivas elaboradas em seu trabalho, que mediatiza sua compreensão da escola e do estar na escola. (FONTANA; GUEDES-PINTO, In: SHIGUNOV NETO; Maciel, 2002. p.6)

Reiterada a significação de tais sentidos, permite-se elucidar o professor reflexivo como aquele que problematiza, reflete e dialoga sobre sua prática, suas teorias e todo o seu contexto de vivência. Com a reflexão, permite o desabrochar de novas práticas, questionamentos, teorias, olhares, escutas e sensibilidades ao ato educativo.

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa. Na concepção schöniana (Schön, 1983, 1987), uma atuação deste tipo é produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte e evidencia uma sensibilidade quase artística aos índices, manifestos ou implícitos, na situação em presença. (ALARCÃO, 2010, p. 44).

Dessa forma, a ilha antes desconhecida aos poucos se mostra em evidência aos olhos do professor iniciante, que se aproxima dessa nova realidade de vivência e faz desse espaço berço de uma carreira repleta de novas descobertas potencializadas pelo coletivo de sujeitos que na ilha chega para nela habitar, transformar, florir e significar esse espaço / tempo de formação.

Referências Bibliográficas:

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7ª Ed. - São Paulo: Cortez, 2010 – (Coleção questões da nossa época; v. 8).
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras?**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autentica, 2005.
- FONTANA, Roseli Aparecida Cação; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Trabalho escolar e produção do conhecimento. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30ª Ed.

- São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. 3ª Ed. São Paulo: Ática, 2003.
- LACERDA, Mitsi Pinheiro de. (Org.). **A escrita inscrita na formação do docente**. Rovel: Rio de Janeiro, 2009.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T.(Org). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis : Vozes, 1994. p.35-85.
- OLIVEIRA, Inés Barbosa; ALVES, Nilda (Orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas — sobre redes de Saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Coleção Metodologia e pesquisa do cotidiano).
- SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. Companhia das Letras: São Paulo, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.
- VYGOTSKY, L. S. Internalização das funções psicológicas superiores. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 69-76.