

O compartilhamento de ações na organização da atividade pedagógica de professores de matemática em formação inicial como gerador do desenvolvimento de ações mentais individuais

Maria Marta Silva
Wellington Lima Cedro

Resumo: Este trabalho objetiva discutir a assunção do planejamento compartilhado da atividade pedagógica como gerador do desenvolvimento de ações mentais individuais. As discussões foram feitas à luz das teorias: Histórico Cultural-Vigotski, da Atividade-Leontiev, do Ensino Desenvolvimental- Davidov e a proposta teórico-metodológica das Atividades Orientadoras de Ensino-Moura. O planejamento compartilhado das ações se alicerçou em autores como Lopes e Libâneo. Os dados foram obtidos durante um experimento formativo com os professores matriculados na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II no 4º ano de Licenciatura de Matemática da Universidade Estadual de Goiás – Campus de Quirinópolis. Destacamos que os sujeitos, por meio do processo intencional de organização compartilhada das ações orientadas para o ensino e a aprendizagem de matemática, transformaram-se e causaram transformações.

Palavras-chave: Professores de Matemática em Formação Inicial; Planejamento Compartilhado da Atividade Pedagógica; Ações mentais individuais.

Neste trabalho, nossa busca centra-se na discussão acerca do compartilhamento de ações usado como ponto nuclear do planejamento da atividade pedagógica e suas possibilidades como gerador do desenvolvimento de ações mentais individuais. Desse modo, resolvemos destacar o papel do compartilhamento como elemento capaz de dar vida ao processo de formação de ações mentais individuais de professores de matemática em formação.

Essa ênfase foi baseada teoricamente em Vigotski (1987) que argumenta ser a produção de conhecimento individual relacionada à produção coletiva do saber. Daí que se estabelece, então, um processo social agenciado que abrange mediação, representação mental e constituição intensa da realidade numa conjunção histórico-cultural, o que demonstra um sistema mais vasto de produção. O intercâmbio entre objetos e a produção de conhecimento é de procedência social, intercedida por instrumentos mentais ou físicos. Esse intercâmbio aparece na atividade entre os sujeitos (interpsicológico) e se move para o interior (intrapsicológico) pela apropriação dos elementos e relativas estruturas que assinalam a ocasião individual de aprendizagem.

Desta forma, a afinidade entre os níveis interpsíquico e intrapsíquico colocada por Vigotski (2008) avigora a premissa de que a aprendizagem não sucede *a priori*. A apropriação se dá por processos internos ao sujeito, os quais se referem a um longo período de transformação de conhecimentos, o que ocorre na atividade mediada com os outros.

Considerando o que foi colocado, os professores de matemática desenvolveram conjuntos de atividades de ensino planejadas intencionalmente, que doravante, denominaremos de CAEPI. Os CAEPI estão alicerçados na teoria histórico-cultural de Vigotski, e seus seguidores – Leontiev e Davidov – com suas respectivas teorias da Atividade e do Ensino Desenvolvimental.

Assim, nosso objeto aqui consiste na forma compartilhada de organizar o ensino de matemática de modo a servir de sustentação para o desenvolvimento de ações mentais individuais. Para uma compreensão mais aprofundada deste objeto, que está visivelmente conexo a nosso objetivo e questão problematizadora (quais ações desses professores de matemática em formação denotariam seu desenvolvimento se movendo do social para o individual, no fluxo do planejamento compartilhado de ações da atividade pedagógica?), optamos pelo encaminhamento de uma pesquisa qualitativa que envolvesse todos os sujeitos matriculados como alunos na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II, a mesma é ofertada no último ano da licenciatura de matemática da instituição de ensino superior pesquisada.

Como procedimento metodológico, isso implicou criar condições que nos permitissem analisar o processo de desenvolvimento de nosso objeto de estudo. Essas condições se efetivaram na realização de um Experimento Formativo com os futuros professores, de fevereiro a novembro de 2013. Nesse período, planejamos\replanejamos e desenvolvemos, de forma compartilhada, dois CAEPI, e os desenvolvemos em um colégio estadual da cidade de Quirinópolis - Goiás. As referidas atividades de ensino foram realizadas em uma segunda série do Ensino Médio.

Dessa forma, a disposição das ações que permitiram alcançar nosso objetivo provocou a seleção de algumas ferramentas de obtenção de dados que viabilizariam nossa condução: gravações audiovisuais de todos os encontros do experimento formativo e de todas as aulas de regência realizadas na escola-campo. Obviamente, a ferramenta não possui como particularidade essencial a probabilidade de esclarecer o fenômeno. O que consente a aclaração é o processo teórico de análise e síntese dos dados adquiridos por meio dessas ferramentas. Aqui, esse processo foi realizado com base nas categorias de análise. Para melhor compreensão do fenômeno que ali se constituía, dividimos os episódios em cenas que se compuseram em momentos nos quais os professores em formação confirmam indicativos do movimento de assunção do planejamento compartilhado da atividade pedagógica como gerador do desenvolvimento de ações mentais individuais. Chamamos de flashes os instantes mais significativos dentro das cenas. A unidade de análise, o episódio, as cenas e os flashes aqui selecionados têm como característica comum o fato de representarem ações coletivas que intervêm diretamente nas ações internas dos professores em formação, sendo estas objetivadas no seio do experimento formativo.

A busca por respostas: a constituição do experimento formativo

Para evidenciar a apropriação do compartilhamento de ações como ponto nuclear do planejamento da atividade pedagógica e suas possibilidades como gerador do desenvolvimento de ações mentais individuais pelos futuros professores de matemática, careceu-nos entender de forma mais vasta esse processo.

De acordo com nossa proposta, adequamos a estrutura do Estágio Curricular Supervisionado II do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás – Campus de Quirinópolis, que resultou em uma sugestão de formação inicial para a docência em Matemática e, conseqüentemente, ocasionou uma possibilidade de outra disposição para o ensino e aprendizagem da matemática da educação básica.

Com características de experimento formativo, esta proposta possui o seguinte cerne: pôr os futuros professores em atividades de ensino permeadas por uma organização compartilhada do planejamento realizado no estágio. Na figura a seguir temos a demonstração da síntese e interconexão dessas ações como também dos locais onde eram desenvolvidas.

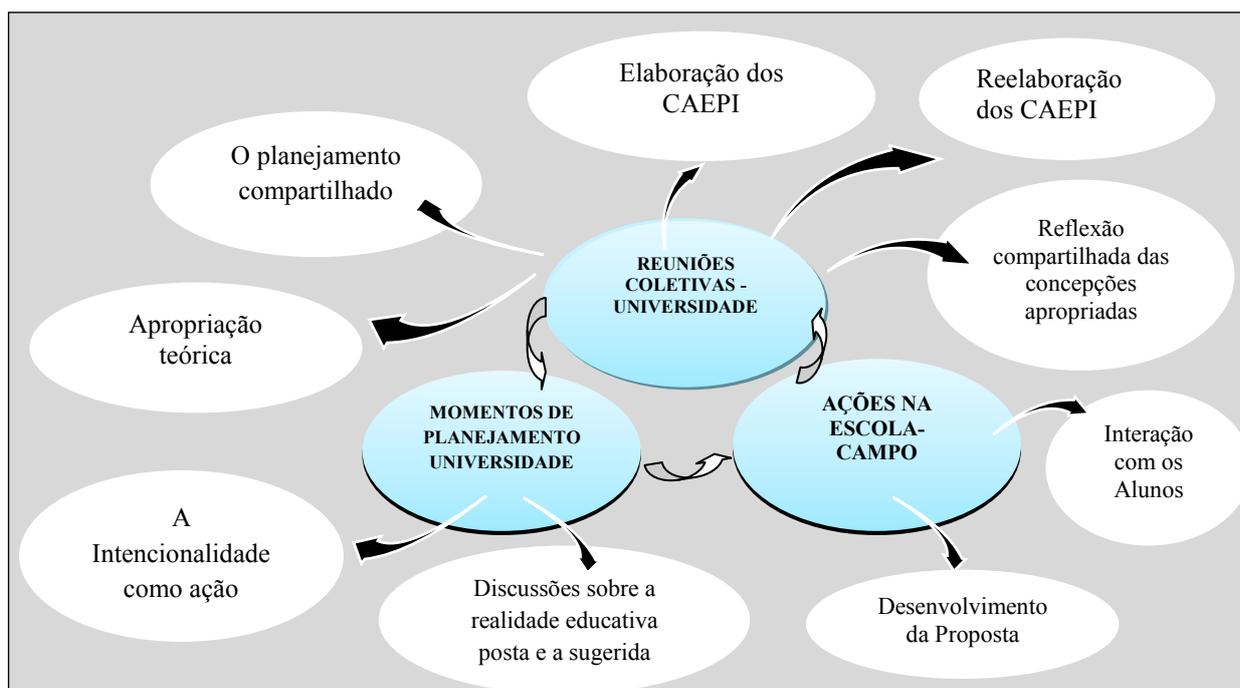


Figura 1: Demonstrativo das interconexões das ações realizadas no experimento e os respectivos locais.

Nas reuniões coletivas que aconteciam na Universidade, entre tantas ações desenvolvidas, demos destaque à apropriação teórica ofertada aos professores em formação. Essa apropriação era oferecida partindo-se do pressuposto de que a construção da ciência acerca da docência sugere um processo de conhecimento e de mutação. Segundo Rogoff (1993, p. 134), “a participação envolve esforços criativos, para entender e contribuir com a atividade social, a qual, por sua própria natureza, exige a conexão entre várias formas de compreender uma situação”.

Imbuídos da necessidade de os futuros professores conhecerem e compreenderem as teorias que seriam o alicerce da forma de organização do ensino que a eles foi proposta, logo no início do experimento formativo concentramos um estudo teórico, para daí surgir a comunicação como produto de uma construção de conhecimento mútuo rumo a novas perspectivas de organização do ensino.

Levamos em consideração aspectos aplicáveis dessas teorias às necessidades educativo-formativas presentes em nossa proposta. Partimos das seguintes premissas: a escola continua sendo lugar de mediação cultural e a “[...] a universidade é por excelência o espaço formativo da docência [...]” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 41).

Pretendíamos nesses encontros que aconteciam na Universidade (tanto os para estudos teóricos como os destinados ao planejamento dos CAEPI) que os futuros professores tomassem para si a ideia de que os alunos vão à escola para se apropriarem dos conhecimentos historicamente construídos pelo homem e, também, para internalizarem os meios cognitivos de compreender e transformar o mundo. Para que isso ocorra são necessárias ações, como: que os professores estimulem a constituição de uma relação com outros seres humanos e com o contexto sociocultural, possibilitando um processo de apropriação, pois, “para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma sociedade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto” (LEONTIEV, 1978, p. 268).

Desse modo, estaríamos nos apoiando em duas crenças: a escola continua sendo uma instância necessária de democratização intelectual e política; uma formação inicial permeada por uma aprendizagem da docência, que tenha como elemento nuclear a atividade de ensino intencionalmente organizada pelo futuro professor, deve estar abalizada na ideia de que o artefato principal da escola é a atividade de aprendizagem, firmada no pensamento teórico, conexas aos motivos dos estudantes (LIBÂNEO, 2004).

Por conseguinte, esses encontros iniciais do experimento formativo seriam ocasiões de discutir com esses professores em formação acerca de aspectos, como: necessidade de uma reorganização do ensino da matemática escolar de forma que as atividades ali desenvolvidas se encontrem orientadas para efetivarem a unidade entre ensino e aprendizagem. Essa necessidade se concretizou na apresentação do conceito de Atividade Orientadora de Ensino (AOE), não como pronto e acabado, mas vivo, em movimento, processual, produto de contínua avaliação. “O conceito de AOE, como fundamento para o ensino, é dinâmico. Não é um objeto, mas sim um processo e, como tal, é voltado à apropriação dos conhecimentos teóricos que explicam a

realidade em movimento conforme seus personagens e relações [...]” (MOURA, et al, 2010, p. 101).

Fizemos uso desta formulação do conceito de AOE para realçar a atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores. Pretendíamos realçar o caráter de mediação cultural do processo do conhecimento e, ao mesmo tempo, a atividade individual de aprendizagem pela qual o indivíduo se apropria da experiência sociocultural como ser ativo. Ação que seria vista como a permissão para “[...] passar da consciência social para a individual, [...]” (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 83). Ou seja: “A consciência individual só pode existir nas condições de uma consciência social [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 130).

Em razão disso, buscamos levá-los a uma compreensão de que a educação e o ensino constituem formas universais e necessárias do desenvolvimento mental, em cujo processo ligam os fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos (LIBÂNEO, 2004). Queríamos conhecer o que e como perpetrar meios para maximizar as capacidades investigadoras desses sujeitos, ajudando-os a desenvolver aptidões coletivas e, posteriormente, habilidades mentais individuais.

Durante os encontros do experimento formativo destinados ao planejamento e elaboração dos CAEPI tínhamos como finalidade garantir que em seu desenvolvimento na escola-campo os estudantes se apropriassem do saber matemático elaborado pelo homem ao longo de sua história (ações na escola-campo). Além disso, era importante que os professores em formação desenvolvessem sua consciência acerca do seu papel, sua função, seu objetivo. Não uma consciência qualquer, mas uma consciência como produto subjetivo da atividade dos homens com os outros. Então nossas ações incidiam em descobrir a estrutura da atividade humana gerada por condições históricas concretas, e, a partir dela, pôr em destaque as peculiaridades psicológicas da composição da consciência dos homens com os objetos. Sendo assim, a atividade compõe a substância da consciência (LEONTIEV, 1978).

Essa proposta coaduna com a ideia-chave de Vigotski em relação ao papel do ensino no desenvolvimento das potencialidades intelectuais do ser humano. Também vai ao encontro da ideia de Davidov (1988) em relação à impossibilidade da forma de organização da escola tradicional. Nessa compreensão de Davidov, a escola se encontra sobrepujada pelo método intuitivo, onde o trabalho com os conhecimentos habita exclusivamente a dimensão utilitária e empírica (MOURA, et al, 2010). Assim, a maneira como está disposto o processo de escolarização tradicional não proporciona o surgimento nos sujeitos participantes da capacidade de perceber, na ausência do planejamento das atividades de ensino, pontos fundamentais para as

deficiências de sua atividade principal. O planejamento aqui é visto por nós como um elemento marcante para a fragilidade ou mesmo inexistência de percepção, por parte dos professores, de elementos para a organização do ensino (LOPES, 2004).

Balizados nessa concepção de organização de ensino e de planejamento compartilhado da atividade pedagógica, os professores em formação elaboraram\reelaboraram e desenvolveram dois CAEPI: Primeiro CAEPI - Período de Realização: 24\04\2013 a 06\05\2013, alicerçado sobre o conteúdo de Juros Compostos e Segundo CAEPI - Período de Realização: 21\10\2013 a 25\10\2013, constituído sobre o conteúdo Área e Perímetro de Figuras Planas (estes se configuraram como as ações desenvolvidas na escola e também como parte importante do desenvolvimento do experimento formativo).

Propomos que no desenvolvimento do experimento formativo tivéssemos espaço substancial para os futuros professores reelaborarem as atividades de ensino por eles desenvolvidas. Isto fora feito porque estávamos imbuídos do desejo de que isto os conduzisse à percepção de que o planejamento compartilhado poderia criar condições para o estabelecimento de objetivos. Entre esses, a forma como organizariam seu ensino, ao mesmo tempo em que poderiam demonstrar comprometimento do primeiro (aprendiz da docência) em relação ao segundo (aluno): do que ensina e do que aprende.

Tais encontros foram momentos preparados intencionalmente com o propósito de que os professores em formação se apercebessem da complexidade da significação do trabalho docente como uma variante de conhecimentos: disciplinares e pedagógicos (LIBÂNIO, 2004).

Em consonância com nosso aporte teórico, resolvemos que, nos últimos encontros do experimento formativo, os professores fariam uma socialização das situações vivenciadas, exporiam suas concepções acerca da elaboração, reelaboração e desenvolvimento das atividades de ensino na escola-campo e da relação desse processo com a aprendizagem de suas docências dentro da estrutura de planejamento compartilhado da atividade pedagógica que tínhamos lhes oferecido. Queríamos, dessa forma, perceber e apreender o trajeto percorrido por eles. Para tanto, tivemos como instrumento a adequada revelação dos fatos nas discussões das atividades que fizemos nas aulas de estágio. Isso foi usado como maneira de se evidenciar a apropriação de elementos distintivos de um modo geral de organização de ensino nesse grupo de futuros professores de Matemática.

Nasce a transformação ...

No intuito de alcance do objetivo desse trabalho, a unidade de análise por nos escolhida é: a assunção do compartilhamento como gerador do desenvolvimento de ações mentais individuais. A mesma está composta pelo episódio: A necessidade de relação com o outro para que a apropriação do objeto ocorra; que conseqüentemente, se encontra composto das seguintes cenas: A busca por transformações nas ações práticas e Embora socialmente construído aparece o desenvolvimento mental individual. As referidas cenas são constituídas por seus flashes, estes entendidos, como os indícios da transformação do pensamento do sujeito acerca de uma realidade que se converte em outra.

Para nós é basilar compreender a atividade psíquica interna como representação de uma atividade externa material internalizada. Queremos apreender como tais ações se formam partindo das ações materiais, isto é, perceber a superação da dicotomia entre pensamento e ação remetendo-nos à ideia de mediação que viabiliza o desenvolvimento de ambos os processos.

Entretanto, esse movimento só faz sentido quando eles dominam suas próprias ações e participam de um processo de automatização transformando-as em operações conscientes (LEONTIEV, 1983). Se os professores em formação passarem a dominar suas ações sem antes terem plena consciência delas, sem as dominarem voluntariamente, acabarão criando ações mecanizadas ou formando operações não conscientes (LEONTIEV, 1983). Eles dão sinais da compreensão dessa necessidade. Vejamos o flash: [...] *“mais pra organizar o lado de dentro tem que organizar o lado de fora [...]”* (GABRIELA).

Os flashes aqui destacados revela-nos a permissão dada aos professores em formação para que eles pudessem “ser capazes de concretizar a relação geneticamente inicial e universal do objeto em estudo em um sistema de conhecimentos particulares sobre ele, [...] que possa garantir transições mentais do universal ao particular e vice-versa” (DAVIDOV, 1988, p. 106). Em suma, serem capazes de conduzir de forma recíproca e interconexa as transformações práticas do plano externo para o mental e no movimento inverso.

Não queremos dizer que intervenções desse tipo indubitavelmente resultam na formação de uma ação consciente, na transformação de ações práticas. Mas, nessa direção, Rubinstein (1978) coloca que todo processo mental é, por sua estrutura, um ato orientado na procura por solução de um determinado problema. Segue-se o flash que evidencia o que foi colocado pelo autor: *“eu estava imaginando-nos lá na sala de aula, e pensei que do jeito que querem fazer com a história virtual que estamos criando não vai ter efeito pra eles, porque estamos contando tudo, dando pronto, aí não vai colocar eles no movimento histórico, a história tá errada [...]”* (VANUSA). Plantear o problema como o fez Vanusa constitui um ato mental que, muitas vezes, requer um complicado trabalho.

Todo ato mental real do sujeito decorre de um motivo; o motivo, fio condutor da problematização, era a forma de organização do ensino que estava posta para a história virtual usada como situação desencadeadora do ensino para o segundo CAEPI. Na visão de Vanusa, não estava de acordo com nossos referenciais teórico-metodológicos.

O fator primeiro do processo mental é, por norma comum, a situação problema: *“então temos um grande problema nas mãos, não sei se todo mundo vai querer mexer na história toda [...]”* (GABRIELA). Os sujeitos somente iniciam um processo mental de busca de solução para uma questão quando sentem necessidade de compreender algo. Demos destaque ao flash a seguir, pois ele exemplifica sobremaneira o que colocamos acerca do surgimento de problemas, o seu aceite e papel para construção de ações mentais individuais: *“Pelo o menos a Vanusa descobriu que temos um problema já é meio caminho andado, se nos não víssemos o problema não íamos procurar resolver, porque não tínhamos problema, então agora é resolver, porque ela não descobriu o erro do Yann ou da Bruna, descobriu o erro de todo mundo, até dela mesma”* (JOEL).

A linha condutora da atividade compartilhada se define no instante em que os sujeitos elaboram a forma de fazerem juntos o que está proposto. Isso se efetiva quando surgem os conflitos, claramente observados ao longo de toda a unidade aqui destacada, o que fica explícito neste flash: *“[...] a Vanusa tá certa tem coisas que não tínhamos visto, que ela viu, não podemos desprezar o ponto de vista dela”* (YANN). A tomada dessa posição representa a compreensão de que as ações individuais são pertencentes a um único sujeito e, por isso, pertencentes a uma particularidade de sentidos. Em razão disto, sempre existirá uma dependência dessas ações em relação à estrutura geral da atividade compartilhada.

Entender o processo de formação de ações mentais individuais tomando por base um cenário constituído na coletividade propicia-nos compreender a diferenciação causada pela prática direcionada por um conceito mental. Desejávamos, apreender a transmutação cerceada numa prática conscienciosa, na qual a ação do sujeito aponta para a aplicação e o teste da eficiência das indicações operacionais fornecidas pelo conceito para a solução de uma situação-problema. Podemos notar como isso se comprova no seguinte flash: *“quando for professora, lá sozinha na sala de aula, vou fazer igual fazemos aqui, planejar e imaginar na cabeça como aquelas atividades vão ficar”* (ALINE). Aqui evidenciamos o sujeito num processo de formação de ações mentais que acontece com a quebra do estrangulamento existente em meio à ação e ao pensamento.

Ao utilizar a expressão “ação mental” nesta análise, apoiamo-nos em Rubinstein (1973). Embasada nesse autor, Araújo (2013, p. 151) nos diz que “da ação prática surge a ação mental

[...]. Se outrora o homem diante da necessidade de retirar objetos de um conjunto, realizou a ação por meio objetual, essa ação quando se torna mental prescinde do objeto, existi na forma de conceito”. A ênfase atribuída às ações mentais é devida ao seu caráter ambivalente e intrincado. Elas têm de modo tácito, um conteúdo objetivo e material, intercedido pelo controle direto dos conceitos mentais que a elas se justapõem.

Os aspectos materiais e mentais constituem elementos de um mesmo e único processo que se desenvolve a fim de promover a transformação progressiva dos citados aspectos materiais em mentais. O processo em questão fomenta a interiorização de conceitos, inicialmente de caráter operacional, para uma forma tão-somente mental que jamais permitirá a submersão de sua interconexão com a prática.

Esse entendimento de internalização se alicerça em Vigotski (1987) que concebe a atividade psíquica como produto da transformação das ações materiais externas em ações mentais internas. Essa concepção se alicerça nos princípios da natureza social da atividade psíquica do homem, do entendimento da psique como atividade e do reconhecimento da coesão entre atividade interna e externa. “O processo de internalização consiste numa série de transformações [...] O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade, antes de internalizar-se definitivamente” (VIGOTSKI, 1987, p. 57-58). Ele considerou que essa tarefa só é possível de ser realizada se não perdermos de vista o aspecto do desenvolvimento individual único, embora socialmente construído, relação que nos esforçamos em esclarecer no decorrer de todo o trabalho.

Conclusões

O desenvolvimento de ações mentais individuais foi usado por nós como possibilidade de compreender a essência de uma dada realidade ou fenômeno. Assim, tornaram-se possíveis múltiplas relações existentes nesse processo, as quais não são acessíveis por meio da percepção do objeto. Essa composição permitiria o aprimoramento da sensibilidade humana e de suas funções psicológicas superiores, bem como conduziria à compreensão do objeto que vai do unilateral-abstrato ao concreto. Essa ação se efetiva pelo fato de o homem não ter mais uma relação objetual estabelecida somente em sua utilidade. Em geral, o que ocorre é o oposto; no mundo humano o objeto passa a ser tal como ele é em si e para si (MARKUS, 1974). Esse modo de ver a relação do homem com o mundo nos possibilitou construir um conhecimento para além da aparência e da relação direta ou imediata com o objeto. Viabilizou, igualmente, nova qualidade nas ações que pudessem ser corporificadas no trabalho docente realizado pelo grupo de professores de matemática em formação na escola-campo.

A finalidade residia em seguir o processo didático de elaboração e concretização de uma proposta de ensino da docência específica e conscientemente focada no desenvolvimento de ações mentais individuais por parte de um grupo de professores de matemática em formação. Desta forma, procuramos avaliar uma proposta pedagógica singular para o cumprimento do estágio curricular supervisionado II - quarto ano da licenciatura em matemática - de uma universidade pública do Estado de Goiás.

Reiteramos que o modo geral de organização do ensino que implique a formação de ações mentais individuais não começa nem finda no escopo deste trabalho. Assumimos dialeticamente uma aproximação primeira com as possibilidades educativo-didáticas presentes na teoria histórico-cultural e também como prosseguimento do diálogo que se compõe com essa teoria, em especial pelo conceito de AOE desenvolvido por Moura.

Consideramos ter conseguido, ainda que de forma preliminar, um percurso da ação docente para a organização do ensino capaz de desenvolver ações mentais individuais com base no coletivo de professores em formação. Com esse percurso foi possível explicitar um caminho de formação teórica para o próprio professor, no sentido de que deve dominar conceitualmente o objeto de ensino antes mesmo de iniciar o trabalho pedagógico com os alunos.

Completamos, por conseguinte, que os processos formativos docentes sugeridos atualmente deverão estar mergulhados em um desenvolvimento de ações mentais individuais que partam do coletivo, já que ações imediatistas podem aumentar a extensão individual formativa. E cremos na necessidade de períodos de intercessão mediada durante o decorrer do processo de formação inicial de professores de matemática, para que eles possam vivenciar um movimento de transformação atinente à organização do trabalho pedagógico e seu principal objetivo: o ensino.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, E. S. **Rubinstein**: Um grande psicólogo, uma grande personalidade. In: **Ensino Desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. 137- 160.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Madrid: Progreso, 1988.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

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

- LIBÂNEO, José Carlos. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender**: a Teoria Histórico Cultural da Atividade e as contribuições de Vasili Davydov. Revista Brasileira de Educação. N. 27. Set\Out\Nov\Dez. 2004.
- LONGAREZI, Andréa M. FRANCO, Patrícia Lopes J. **A. N. LEONTIEV**: A Vida e a obra do psicólogo da atividade. In: **Ensino Desenvolvidor**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013, 68-110.
- LOPES, A. R. L. V. **A Aprendizagem docente no estágio compartilhado**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004.
- MÀRKUS, G. **Marxismo y “antropologia”**. Barcelona: Grijalbo, 1974.
- MOURA, M. et al. **A Atividade Orientadora de Ensino Como Unidade Entre Ensino e Aprendizagem**. In: MOURA, M. (org.) a atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.
- PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- ROGOFF, Bárbara. **Aprendices del pensamiento**: El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona/Buenos Aires/México: Ediciones Paidós, 1993.
- RUBINSTEIN, Sergey L. **Principios de psicología general**. Havana: Pueblo y Educación, 1978.
- _____. **Princípios da Psicologia Geral**. Editorial Estampa, Lisboa: 1973.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. **Pensamento e Linguagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.