

The background of the image is a scenic landscape of snow-capped mountains and a valley. A large, semi-transparent rainbow is overlaid on the left side of the image, arching over the mountains. The sky is a clear, bright blue. The overall tone of the image is serene and natural.

**O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO
DO SUJEITO NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO FORMAL
A PARTIR DA MEDIAÇÃO
SEMIÓTICA DO
PSIQUISMO HUMANO**

Ana Paola Sganderla



Sumário

- Apresentação
- 1. Contexto histórico de vida e produção de Vigostki
- 2. A criança
- 3. O professor
- 4. A relação
- Para seguirmos pensando
- Referências





Apresentação

Este é o *e-book* da disciplina Psicologia da Educação II. Nele será abordado, com base nos fundamentos epistemológicos da teoria de Lev S. Vygotski, o processo de constituição do sujeito compreendendo-o a partir da mediação semiótica do psiquismo humano. Este trabalho é pensado no contexto de educação formal, abrangendo como foco as díades relacionais, entre elas as que envolvem pares como aluno-aluno, professor-professor e professor-aluno.

Compreende-se a criança enquanto ser social, que age sobre seu mundo e constrói a própria cultura como participante ativa da aquisição do conhecimento. Ela não é mera coadjuvante da aprendizagem porque não se limita a interiorizar a cultura dos adultos. Ao contrário, a ressignifica no contato com eles e com outras crianças.

Assim como a criança se forma na relação com os adultos e com seus pares, os professores também se constituem na relação social com crianças, famílias, saberes, colegas de profissão. Isso demonstra que não é possível dissociar o aprender do ensinar, uma vez que um não pode existir sem que haja o outro para completá-lo.

Acredita-se que o entendimento desse processo tem um papel relevante, pois permite pensar a escola como um mundo social cheio de significados e que possibilita à criança um meio de inserção no mundo, de apropriação de sentidos e valores de cultura, necessidades da criança enquanto sujeito.





Que a leitura inspire as práticas pedagógicas e a defesa de uma educação pública e de qualidade para as crianças.

Na primeira parte do *e-book* o foco é de uma breve síntese da vida e obra do russo Lev. S. Vigotski:

Durante este material serão utilizadas diversas grafias do nome de Vigotski, optou-se pela transliteração utilizada pelo autor consultado no trecho em questão



Figura 1 - Lev. Vigotski
Fonte: Wikimedia.commons.org



1. Contexto histórico de vida e produção de Vigostki

Na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, na década de 1920, a capital era Moscou, cidade central do ilos principais encontros e produções de Vygostki com os contemporâneos, no Instituto de Psicologia, para a proposição de uma nova Psicologia. SIRGADO (1990, p. 62), assim delinea o cenário Russo do início do século XX:

A revolução de outubro (1917) e a implantação do marxismo-leninismo, após a guerra civil (1918-1920), representaram uma transformação radical da sociedade russa e da futura URSS: no campo social, econômico, político e ideológico, com profundas repercussões no campo da ciência e das ideias.



A constituição de uma Psicologia marxista, no início do século XX na URSS, teve como principal autor Vigostki e estava inserida em um contexto histórico revolucionário, que propunha a criação de um Estado proletário no qual uma gama de excluídos tivesse acesso aos meios de produção. A Psicologia baseada no materialismo histórico-dialético visava superar os impasses da época, nas palavras de Davidov e Radzikhovsky (1985) apud Pino (1990, p. 63):

[...] os anos 20 estão marcados na Psicologia russa por um intenso e rápido trabalho de demolição da tradição subjetivista-empiricista que dominava antes da revolução, na tentativa de construir uma Psicologia em consonância com os princípios do marxismo.

L. S. Vigotski (1896-1934) nasceu na cidade bielo-russa de Orsh, mas sua infância e adolescência transcorreram em Gomel, uma pequena cidade da Bielo-Rússia. Em 1917, ao terminar a Faculdade de Direito da Universidade de Moscou e ao mesmo tempo a Faculdade de História e Filosofia que levava o nome de Shaniávski, L. S. Vigotski voltou a Gomel, ensinando em diversas escolas e em um instituto pedagógico. Entre 1917 e 1923, lecionou literatura e Psicologia em Gomel, onde dirigiria também a seção de teatro do centro de educação de adultos. Durante este período funda a revista literária Verask (na qual editou sua primeira pesquisa em literatura, que posteriormente fez parte do livro A Psicologia da Arte). Ainda no período passado em Gomel, cria um laboratório de Psicologia no Instituto de treinamento de Professores.





Sobre Gomel e a história de Vigostki faça a leitura do texto : *Gomel - a cidade de L.S. Vigotski de Serguei Jerebtsov e F. Srokina de Gomel* que pode ser acessado em:



VERESK - Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski

Nos anos 1920-1930 trabalhou e pesquisou na Clínica de Enfermidades Nervosas do Primeiro Instituto Médico de Moscou e no Laboratório Experimental de Defectologia, que ele organizou (posteriormente transformado em Instituto Experimental de Defectologia). A apresentação de Vigotski no segundo congresso de Psiconeurologia em janeiro de 1924 causou sensação. Por requisição de Luria, K. N. Kornílov, novo diretor do Instituto de Psicologia, convidou Vigotski para trabalhar em Moscou. Ao chegar a Moscou, Vigotski é integrado ao grupo de estudos de Luria e Leontiev, constituindo-se a *troika*.

No início dos anos 20, Vigotski adoeceu gravemente de tuberculose e morreu por causa desta doença em 1934, com a idade de 37 anos, tendo trabalhado em psicologia menos de uma década.

Neste período mesmo período, em que a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas - URSS mantinha um governo socialista bolchevique que havia ascendido ao poder em 1917 tendo como líder Lenin, a educação era vista como muito importante para a construção de uma sociedade socialista. De acordo com Bittar e Ferreira Junior (2011):





Para Lênin, o socialismo deveria abolir tudo o que dela não servisse aos propósitos revolucionários, como o seu caráter classista e o método autoritário, aproveitando, porém, tudo o que dela fosse útil para a edificação de uma educação a serviço da construção do socialismo na Rússia soviética e centra-se o processo de constituição do sujeito compreendendo-o a partir da mediação semiótica do psiquismo humano. (2011, p. 378)

O entendimento de quem foi Vigostki e do tempo histórico, político e social das produções possibilitam afirmar a atualidade das ideias para a discussão e entendimento das problemáticas educacionais contemporâneas.

Video da Coleção Grandes Educadores sobre Vigostki apresentado pela professora Marta Kohl de Oliveira:



Lev Vygotsky - Marta Kohl de Oliveira (44:39)

Nesse cenário, é essencial pensar como os sujeitos se constituem enquanto psiquismos humanos, como sujeitos coletivos e individuais. Quem é essa criança? Quem é esse professor? E como se relacionam?



2. A criança

A criança não nasce em um mundo natural, nasce em um mundo humano (Vygotski, 1994), isto quer dizer que o mundo não está dado, pronto ou determinado, pelo contrário é necessária a construção, que se dá a partir do momento que a criança estabelece relações com o mundo circundante. A princípio, o contato da criança com o outro, fica restrito ao âmbito familiar, mas à medida que o tempo passa, cada vez mais lhe é reconhecido um lugar social, e assim os ambientes coletivos que frequenta ampliam-se e conseqüentemente, a possibilidade de estabelecer novas relações.

Dentre as práticas culturais que permeiam a sociedade encontra-se a inserção da criança no meio escolar, lugar denominado como o do aprender. Apesar deste reconhecimento social, agregado à escolarização formal por uma tradição histórica, faz-se uma ressalva no sentido de compreender que a aprendizagem não ocorre somente em ambientes organizados (instituições) para receber crianças, mas em todos os ambientes em que elas se relacionam com os outros, tais como: o lar, ambientes de outros familiares, vizinhos, igreja entre outros, pois segundo Zanella e Cord (1999) o contato do adulto com a criança independentemente de sua finalidade agrega significados.





Entretanto, é dado, na sociedade, um papel diferenciado para a educação formal, uma vez que a ação docente tem a especificidade de ter intencionalidade. Assim, este espaço, a escola, ganha destaque no processo de aprender da criança. A ação pedagógica, diferentemente das demais, é, obrigatoriamente, como afirmam Zanella e Cord (1999), planejada, refletida, analisada e avaliada.

Sacristán (2005) apresenta a criança enquanto um ser criado pelas representações que a sociedade faz dela. As imagens delas são oriundas das culturas e dos grupos sociais aos quais se pertence. Essa imagem liga-se também ao que se é quando criança e como isto está significado em cada um.

Cabe reconhecer a criança enquanto ser social, que age sobre o mundo e organiza a própria cultura, diferente do mundo adulto, participante é responsável por ela. Reconhecer a criança sujeito de direitos e ator de sua história implica segundo Pinto e Sarmiento (1999):

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, culturas. (PINTO; SARMENTO, 1999, p. 20).





Toda a ênfase dada à infância e ao seu papel enquanto produtora ativa da sociedade sofre grande influência da sociologia da infância, um campo em construção, que se movimenta no sentido de ver a criança além do brincar e de uma tribo em separado, mas como autora que, apesar de se basear no mundo adulto, faz as próprias apropriações.

Assim, Corsaro (2002) enfatiza que, a relação da criança com o grupo, é uma ação social coletiva que o autor denomina cultura de pares, pois ela é ser social capaz de se organizar socialmente. Para o autor:

[...] através da interação com os colegas no contexto pré-escolar, as crianças produzem a primeira de uma série de culturas de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar no mundo adulto (CORSARO, 2002, p. 114).

Vygotski (2000) afirma que é um ponto central em sua teoria o entendimento de como o coletivo age sobre a criança desenvolvendo os processos psicológicos superiores. Zanella (2001a) reforça o aspecto ao salientar que na teoria Vygotski mostra os processos psicológicos superiores como características unicamente humanas. São eles: o pensamento deliberado, atenção voluntária, linguagem, entre outros, elaborados nas relações sociais em que o ser humano se engaja. Também esclarece que na perspectiva dialética assumida por Vygotski a cultura é produzida por características particulares quando a constrói. Ao mesmo tempo em que o homem se objetiva se subjetiva, constituindo-se.





O vídeo abaixo é de um programa do Curso de Pedagogia Univesp / Unesp que conta quem foi Lev Vigotski e quais são as ideias que influenciaram o pensamento sobre educação, principalmente sobre o desenvolvimento da linguagem.



Lev Vigotski - Desenvolvimento da Linguagem (9:20)

Isso demarca a atividade humana enquanto mediada, o que pressupõe as ações que a contemplam, como igualmente mediadas e, portanto, foco vital de análise, uma vez que é por meio da atividade mediada que o ser humano transforma o contexto social e, via apropriação de significações, constitui a si mesmo como sujeito, pois pela atividade, o ser humano se desfaz para se fazer de novo (ZANELLA, 2001b).

Este movimento no qual o sujeito social constitui-se, com base no coletivo, um sujeito singular é segundo Pino (1993) uma operação da criança denominada internalização. Para Vygotski (1929/2000) o aprender consiste no fato da criança se apropriar do seu universo cultural e afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, exprime o longo processo de modificação que o homem opera na natureza e nele mesmo, uma vez que é parte dessa natureza. Isso faz do homem artesão de si, é ao mesmo tempo inventor e invenção (Pino, 2000).





Mas Pino (1993) ainda ressalta que não se trata de algo simples, pois não é uma operação de transferência do plano social para o plano individual, o que daria margem a uma análise reducionista ao caracterizar tal processo como uma ação mecânica e desprovida de um sujeito que ali se implica. Na verdade, é uma operação complexa, na qual não ocorre uma simples passagem de um estado para outro, ou de um meio para outro. É uma reconstrução em e pela criança do que já foi construído ao longo da história social dos homens.

Para Pino (2000) o que se pensa, fala, sente, lembra, entre outros aspectos, não se concretiza como algo que está dado em si mesmo, determinado ao sujeito, pois são objetos semióticos. As ideias, as palavras, os sentimentos ou as lembranças são construídos. E, mesmo depois produzidos, quando já passaram a fazer parte do conjunto de vivências do sujeito, têm de ser *dados a luz* (p. 70), isto é, ganham um significado particular por um novo ato de pensar, falar e sentir.

Corsaro explica que:

As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo do adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto se expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. (2002, p. 114)





3. O professor

Vygotski entende a pessoa como “[...] um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo” (VYGOTSKI, 2000, p. 33), compreendendo que o sujeito forma-se em contextos sociais, ao mesmo tempo em que, os contextos sociais são resultado da ação coletiva do homem. O homem é um ser em relação que se institui na ação, e não pode ser pensada por um momento específico, nem universalizada como se fosse parte de uma substância. Deve ser considerada nas ações decorrentes das relações estabelecidas, em todos os momentos da vida. “O homem constrói sua identidade fazendo-se.” (MAHEIRIE, 1994, p. 116), porém entende-se que da ação, necessariamente, participaram e participam muitas outras, uma vez que é mediada pela cultura. A ação envolve um outro, que está presente física ou simbolicamente.

Para Estevão (2004) “[...] o homem é um ser social e, no seu processo de ser no mundo, interage com outros seres, produz história e cultura e é produzido por elas, enfim, se constitui enquanto sujeito mediador das suas singulares e plurais ‘intenções’” (p. 23).

Neste cenário, destaca a relação professor-criança no âmbito da educação, que reflete, atualmente, uma diversidade cultural de contextos, condições de vida e por mais inúmeras circunstâncias que afetam as relações. Para dar conta desta realidade complexa, há que considerar o professor e a crianças seres históricos e culturais. A realidade tal qual se apresenta resulta da ação de sujeitos concretos que coletivamente organizam o modo de viver, cabendo a esses homens transformar o contexto em que se inserem na relação com ele, compondo-se sujeito e sociedade mutuamente. (ZANELLA, 2001a).





Assim, como as crianças se estruturam na relação com os adultos e com os pares, os professores também se constituem na relação social com crianças, famílias, saberes, colegas de profissão, o que demonstra que não é possível dissociar o aprender do ensinar, uma vez que um não pode existir sem que haja o outro para completá-lo, pois segundo Zanella (2001b) o aprender e o ensinar resultam de significações produzidas coletivamente que se alteram à medida que são apropriadas de forma singular pelos sujeitos nela envolvidos. No processo não há um papel fixo em torno de quem aprende e quem ensina, uma vez que se estabelece uma relação dialógica pelo signo da palavra.

O signo é todo e qualquer meio de comunicação do sujeito consigo mesmo ou com os outros. É definido por Vygotski (1991) como tudo que é utilizado pelo homem para representar, evocar ou tornar presente o que está ausente. Pino (1992) destaca que os signos são sinais que se ligam ao objeto por meio de uma relação artificial e mutável e por isso tem um caráter polissêmico, rico e variado de significados.

Assim, mesmo sem a intenção de ensinar e sem ter um lugar reconhecido socialmente como responsável pelo ensinar, aquele outro (aluno, colega de trabalho etc.) com quem se convive permite aprender pelas significações feitas das vivências compartilhada. Por isso, segundo Sarmiento (2002), nas múltiplas interações os valores profissionais dos educadores de infância se re-constroem, num jogo entre individual e social, nas apropriações que cada um dos educadores fazem dos conhecimentos específicos da profissão. Aí é que se definem as identidades profissionais.





4. A relação

À transmissão do saber na escola não é dado desconhecer a realidade histórica cultural dos alunos. Há que considerá-los a partir das condições concretas e materiais de existência. Segundo Freitas (2002) “[...] a transmissão do saber na escola não pode, pois, desconhecer esta realidade, deve excluir o conceito de indivíduo abstrato e considerar o aluno a partir de suas condições concretas materiais de existência.” (p. 88). Assim o processo de constituição da criança no contexto da educação formal exige o olhar sobre as condições sociais, históricas e econômicas em que se insere e análise das características dos grupos sociais a que pertence.

Pino (1995) afirma que conhecer/aprender é uma atividade que envolve três aspectos: primeiro um sujeito capaz de conhecer; segundo um objeto de conhecimento, aquilo que se deseja conhecer e por fim, o ato (atividade) em si. A capacidade de conhecer é adquirida ao longo da história, o que permite dizer que todo homem vislumbra em si, enquanto potencialidade, ser capaz de aprender, porque está apto a realizar um contato direto com os produtos do meio. Porém, o ato de conhecer, as ações que o sujeito estabelece para obter o conhecimento se diferenciam da capacidade de conhecer, pois a atividade humana se dá pela combinação da ação do sujeito com as condições culturais que tornam tal ação possível, o que envolve a participação de outros.





Além disso, é necessário que o professor conheça a realidade e o grupo social ao qual a criança pertence para que a aprendizagem seja adequadamente organizada diante das necessidades que ela apresenta. Cada criança tem um nível de desenvolvimento real, um conjunto de atividades que consegue realizar sozinha, independente e um nível de desenvolvimento potencial, que é aquele que exige colaboração de um adulto ou par com um nível real diferenciado para haver uma troca de conhecimentos.

Assim, é possível trabalhar na criança a zona de desenvolvimento proximal, a diferença entre o que a criança sabe fazer sem auxílio e o que precisa de uma intervenção de um outro que seja qualitativamente mais experiente (Vygotski, 1998). Zanella (2001a) explica que a zona de desenvolvimento proximal é considerada uma área dinâmica que permite uma transição na apropriação dos significados/sentidos coletivos para sentidos singulares.

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não dirige o processo de desenvolvimento, vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.” (VYGOTSKY, 1998, p. 114).





Com o conceito de desenvolvimento proximal fica explícito o entendimento que todo o conhecimento é primeiramente social para, no processo de apropriação, tornar-se individual, expressão máxima de que o sujeito é sempre social, uma vez, que nas marcas do eu, traz o outro.

O outro tem um importante papel na interiorização das formas de conduta no desenvolvimento infantil: a criança, no seu desenvolvimento, começa a aplicar a si as mesmas formas de comportamento que, no princípio, os outros aplicavam a ela. A criança assimila as formas sociais da conduta e as transfere para si (VYGOTSKI, 1931/1995).

Para seguirmos pensando

Cabe ao professor mediar o processo de ensinar e aprender e intervir no espaço escolar e designar as tarefas e formações de grupos a fim de atingir este objetivo, o que só é possível com um conhecimento prévio sobre os alunos. Para Vygotski (1934/1993, p. 183), a instrução caracteriza-se por situações específicas e artificiais de interação social, constituindo uma forma singular de cooperação sistemática do pedagogo com a criança.

A escola ao disponibilizar esse encontro com outros, torna possível uma variedade de relações interpessoais que formam e desenvolvem as funções psicológicas superiores, as características que tornam humanas as pessoas e utilizam-se da mediação do signo. O que permite ir além da condição orgânica é poder empreender uma atividade que não se resigna a ser produto do meio, mas produtor de cultura.





As atividades propostas pela escolarização formal permitem a criança reproduzir e compreender as situações que vivência para se apropriar de seu lugar no mundo e das pessoas com quem convive. Segundo Zanella (2001) esta vivência e experiência tornam possível o redimensionamento dos papéis sociais, fator indispensável para que ocorram transformações nas relações sociais. A escola pode promover recursos de enfrentamento do ser humano diante da realidade (ZANELLA; NUERNBERG, 1997).

O entendimento do processo de constituição da criança a partir da mediação semiótica do psiquismo humano no contexto da aprendizagem formal tem um papel relevante pois permite pensar a escola como um mundo social cheio de significados e que possibilita à criança um meio de inserção no mundo, de apropriação de sentidos e valores de cultura, necessidades da criança, enquanto sujeito.





Referências

- BITTAR, M.; FERREIRA Jr., A. A educação na Rússia de Lênin. *Revista HISTEDBR on-line*, v. 1, p. 377-396, 2011, disponível em: (<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/index.html>), acesso em 11 de maio de 2022.
- CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar ao faz de conta das crianças. *REVISTA Educação, sociedade & cultura*. n°17. Porto: Edições Afrontamento, 2002.
- ESTEVÃO, L. P. *Abrindo as cortinas da escola para o espetáculo que vai começar: investigando o processo de aprender e ensinar por meio de projetos de pesquisa*. 199 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- FREITAS, M.T. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. 5 ed. Campinas. Papyrus, 2002.
- MAHEIRIE, K. *Agenor no mundo: um estudo psicossocial da identidade*. Coleção Teses. Florianópolis: Letras contemporâneas, 1994.
- PINO, A. A escola e a construção da cidadania. In: COLETÂNEA CBE. Sociedade civil e educação. Campinas: Papyrus, 1992, p. 15-25.
- PINO, A. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. *Temas em Psicologia*. n. 2, p. 31-40, 1995.
- PINO, A. Processos de significação e constituição do sujeito. *Temas em Psicologia*. n. 1, p. 17-24, 1993.
- PINO, A. O social e o cultural na obra de Vygostki. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n.71, p. 7-17, jul.2000.
- PINTO, M.; SARMENTO. M. J.(org.). *Saberes sobre as crianças*. Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998). Lisboa: Bezerra, 1999.
- SACRISTÁN, J. G. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SARMENTO, T. *História de vida de educadoras de infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002. SIRGADO, A. P. A corrente sócio-histórica de psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais. Em Aberto, Brasília, ano 9, n. 48, out./ dez. 1990, p. 60-67.



SIRGADO, A. P. A corrente sócio-histórica de psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais. Em *Aberto*, Brasília, ano 9, n. 48, out./ dez. 1990, p. 60-67.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas II: problemas de psicologia general*. Madrid: Visor, 1991.

VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor.,1995.

VYGOTSKI, L. S. Pensamiento y lenguaje. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor,1993.

VYGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKII, L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6ª ed. São Paulo: Ícone,1998b.

VYGOSTKI, L.S. *Manuscrito de 29*. São Paulo Martins Fontes, 2000.

ZANELLA, A. V. & NUERNBERG, A. H. Relações sociais: identificando aspectos das práticas pedagógicas promotoras de cidadania. In: ZANELLA *et al.* (org.). *Psicologia e práticas sociais*. Porto Alegre: ABRAPSOSUL, 1997.

ZANELLA, A. V.; CORD, D. Atuação docente e educação infantil- contribuições da Psicologia. *Perspectiva: revista do centro de Ciências da Educação*. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, v.17, n. especial. Florianópolis: UFSC: NUP/CED, p. 73-83, jul./dez. 1999.

ZANELLA, A. V. *Vygotski: contextos, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Itajaí: UNIVALI, 2001a.

ZANELLA, A. V. Apropriação da atividade no processo de ensinar e aprender a fazer renda de bilro. *ContraPontos: Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí*, Itajaí, ano 1, n.1, p. 123-145, 2001b.



A Educação e o Convite para pensar: Pressupostos Filosóficos da Educação Brasileira – Caroline Tecchio

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE DO PARANÁ - UNICENTRO
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - NEAD
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB

Maria Aparecida Crissi Knuppel
Coordenador Geral UAB

Ademir Juracy Fanfa Ribas
Coordenador Geral Curso

Cleber Trindade Barbosa
Coordenador Geral NEAD

Fabíola de Medeiros
Apoio Pedagógico

Ruth Rieth Leonhardt
Revisão

Murilo Holubovski
Designer Gráfico

Francesca Tosolini/Unsplash
Capa

Aneeqe Ahmed /Nounproject
Hafiudin/Nounproject
ProSymbols/Nounproject
Ícones

05/2022

