



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O USO DA AUTOCONFRONTAÇÃO COMO ESPAÇO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR

Rosycléa Dantas

Universidade Federal da Paraíba
rosycleads@hotmail.com

Resumo

A associação de desenvolvimento à transformação estabelecida por Vygotsky (2000[1934]) traz possibilidades de compreensão para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores. Nesse sentido, Clot (2010) discute o método da autoconfrontação como um espaço em que a experiência profissional vivida é transformada em meio para viver a situação presente ou futura. Ancorados nesses pressupostos, objetivamos refletir sobre como o processo de autoconfrontação permite a criação de espaços potencialmente geradores de zonas de desenvolvimento profissional, para docentes de língua inglesa que trabalhavam com alunos com deficiência visual na escolar regular. Os dados foram gerados em 2013, por meio de entrevistas de autoconfrontação e de um relato escrito por quatro professores de inglês da cidade de João Pessoa-PB. A análise evidenciou a relevância do método da autoconfrontação como uma oportunidade de os professores olharem para seu trabalho como um outro, permitindo reflexões mais amplas acerca de suas ações, transformações pedagógicas e desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Autoconfrontação, Trabalho docente, Inclusão e Desenvolvimento.

Introdução

Ao procuramos entender o desenvolvimento profissional de professores de língua inglesa, encontramos-nos instigados a compreender como, diante das adversidades emergentes nos contextos de educação inclusiva, para o qual esses professores não tiveram formação específica, quatro professores que recebem alunos com deficiência visual (DV) em suas salas regulares, conseguem – ao olhar para seu fazer pedagógico – percebê-lo de maneira a buscar novas possibilidades de ação para suas inquietações, aumentando assim, seu *poder de agir* (CLOT, 2010).

Desse modo, ancorados nos pressupostos vygostkianos (2000) e nos conceitos das Ciências do Trabalho (CLOT, 2006, 2007, 2010), objetivamos com este artigo¹

¹ Este artigo é um breve recorte dos resultados da dissertação de Dantas (2014).



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

refletir como o processo de autoconfrontação permite a criação de espaços potencialmente geradores de Zonas de Desenvolvimento Profissional para esses docentes.

A teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) foi desenvolvida por Vygotsky para dar conta da *natureza dialética e sociocultural* (VYGOTSKY, 2000 [1934]) dos processos de desenvolvimento e é definida pelo autor como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial”. (op.cit. p.112).

Essa abrangência da ZDP nos processos de desenvolvimento é, igualmente, apontada por Engeström (2008 apud MAGALHÃES, 2009) ao discutir três teses sobre o desenvolvimento e sua relação com a ZDP. Na primeira tese, o desenvolvimento é visto como rejeição parcial do velho; na segunda, como transformação coletiva ao invés de individual; e na terceira tese, o desenvolvimento ocorre não apenas no “movimento vertical através de níveis, mas também como um movimento horizontal, através de fronteiras” (op.cit.). Essa perspectiva corrobora o entendimento de Vygotsky (2000 [1934]) sobre o desenvolvimento como um *processo complexo de metamorfose* (cf. p.79), pois aponta para o desenvolvimento não como algo único, mas facetado. Nesse contexto, a ZDP é, por conseguinte, um espaço de cruzamento de fronteiras, um espaço entre “o que os participantes são” e “o que estão em processo de tornar-se” – uma relação entre “ser e tornar-se” (HOLZMAN, 2002 apud MAGALHÃES, 2009, p. 61).

Esse entendimento de ZDP nos remete ao método da autoconfrontação que se configura como um instrumento indireto de geração de dados. Dados que, defendidos por Vygotsky (2000 [1934]), rompem com o dogma da experiência imediata como único recurso para a pesquisa científica, rejeitando, por conseguinte, os métodos clássicos de observação de base experimental.

Esses métodos têm como objetivo analisar as atividades inibidas que agem à revelia do trabalhador, ou seja, as possibilidades não vividas – tão importantes para compreender aquelas que viveram e venceram (não acessíveis diretamente) – são despertadas pela reflexão sobre a ação, deixando de ser a mesma ação (CLOT, 2010).



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Por isso, Vygotsky (2000 [1934]) insistiu no método indireto como um instrumento para transformar a experiência de um objeto em objeto de uma nova experiência.

Ancorados nesses preceitos, também por nós compartilhados, Clot (2010) ressalta os métodos indiretos como instrumentos “provocadores” de desenvolvimento, por possibilitarem a transformação da experiência vivida. Assim, ele defende que tais métodos são destinados a restaurar o poder de agir dos trabalhadores, tornando-se – frequentemente – métodos de formação pela análise do trabalho. Em nosso estudo focamos na autoconfrontação como esse método de formação e de desenvolvimento.

A autoconfrontação pode ser simples ou cruzada. Para esse estudo, optamos pela autoconfrontação simples, segundo a qual o professor olha para sua própria prática. Na autoconfrontação simples é realizada a filmagem de uma aula do professor e depois o pesquisador e o professor assistem juntos à filmagem da aula. O pesquisador solicita que o professor analise sua situação de trabalho à medida que vai assistindo ao vídeo, ou seja, o trabalhador é solicitado a pensar sobre sua prática (CLOT, 2010). Aquilo que o professor descreve e questiona é gravado e se constitui como *corpus* para análise.

No momento das filmagens o professor está sendo observado por um outro que filma sua atividade (em nosso estudo, a própria pesquisadora). Nessa perspectiva, Clot (2010, p.250) afirma que “qualquer tipo observação do trabalho de outro é uma ação sobre o outro”, ou seja, ao filmarmos as aulas dos professores, agíamos sobre eles, influenciando suas ações. A esse respeito H. Wallon (1983, p.287 apud CLOT, 2010, p.250) propõe que “a atenção que o sujeito sente estar fixada nele parece, por uma espécie de contágio bastante elementar: obrigá-lo a observa-se. [...] Trata-se de uma necessidade de adaptar à presença do outro que se sobrepõe ao ato da execução”.

Ao tentar adaptar-se à presença do pesquisador na sala de aula, o professor sai da situação em que se encontra, forçando-se a se auto-observar. É, portanto, a observação do outro (pesquisador) que provoca esse movimento de reflexão da atividade pelo próprio trabalhador.

Continuando esse debate, Clot (op.cit.) aponta para o fato de que na autoconfrontação a experiência profissional é transformada (deixa de ser objeto da



II CONEDU

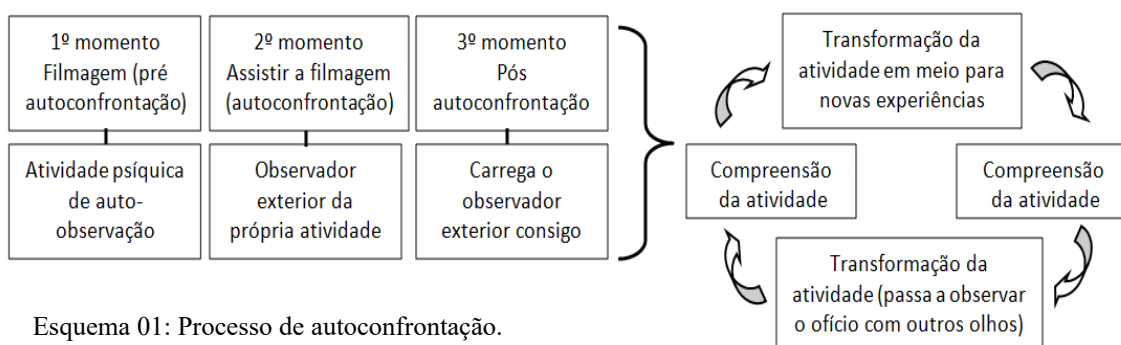
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

atividade e passa a ser meio para novas experiências) para que o sujeito possa compreendê-la. Nesse sentido, ele afirma que “deve-se não só compreender para transformar, mas também transformar para compreender” (p.147), em um processo em que compreender é entendido como *pensar em novo contexto*, um contexto de reencontro com o passado, de *metamorfose do passado* (p.148).

Ainda segundo o autor, no momento da autoconfrontação, paradoxalmente, o sujeito, para analisar sua atividade, “tem de olhar para trás; mas, re-vivida a experiência nesse momento, isso só é possível ao olhar para adiante” (p. 242), ou seja, o trabalhador passeia pelo passado (atividade realizada – o que fez, o que não gostaria de ter feito, o que foi deixado de lado) para viver a situação presente e refletir sobre situações futuras (como fazer aquilo que foi impedido; refazer para conseguir o que gostaria de realizar).

Após a autoconfrontação da filmagem, existem, segundo Scheller (2001 apud CLOT, 2010, p.255), resíduos dialógicos que podem fazer com que o trabalho psicológico do professor continue “com esse novo observador exterior que ele carrega e cresceu em si”. Nesse processo, denominado por Astier (2000 apud CLOT, 2010, p.255) de heteroconfrontação, o trabalhador – ao carregar a auto-observação consigo para análise de outras práticas – ele “se observa em sua atividade com os olhos do ‘ofício’ e observa o ofício com outros olhos”. Nessa perspectiva, entendemos a autoconfrontação como um espaço de criação de ZDP, de desenvolvimento profissional, uma vez que permite ao trabalhador refletir acerca do seu fazer, através de contínuas observações, gerando, assim, possibilidades de ressignificação da sua prática.

Com base nessas discussões de Clot (op. cit.), organizamos o processo de autoconfrontação que empreendemos da seguinte maneira:



Esquema 01: Processo de autoconfrontação.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Com esse esquema, entendemos que a observação do trabalhador sobre sua atividade não se resume ao momento em que assiste ao vídeo, mas começa na filmagem da prática, quando ele é tirado da situação em que se encontra e, por isso, passa a se auto-observar. Ressaltamos que nessa atividade psíquica de auto-observação, o trabalhador pode conceber sua atividade de outra maneira, compreendendo-a e transformando-a de acordo com a intensidade de reflexão que mobiliza. Percebemos, igualmente, que além de começar no momento da filmagem, a observação do sujeito sobre a prática não finda ao assistir a filmagem, pois ao criar um observador externo para o seu ofício, o trabalhador passa a carregar esse observador consigo, olhando sua atividade com outros olhos, num processo que pode ser de compreensão e transformação contínua.

Os processos de *transformar para compreender e compreender para transformar* – bases da autoconfrontação – estão intimamente relacionados às ideias vygostkianas do desenvolvimento, em que a ZDP se apresenta como um construto para a organização das relações transformadoras (MAGALHÃES, 2009). A autoconfrontação cria, portanto, um espaço de aprendizagem para o trabalhador, uma vez que possibilita a reflexão sobre o seu fazer, o *cruzamento de fronteiras* (ENGESTRÖM, 1978 apud MATEUS, 2009) entre a atividade vivida e sua projeção futura e o despertar de possibilidades ainda não realizadas (CLOT, 2006).

Metodologia

Optamos por uma metodologia de cunho qualitativo-interpretativista pelo fato de acreditarmos que, por meio dela, os trabalhadores “transformam-se em sujeitos da interpretação e da observação e não se reduzem a objeto da interpretação e da observação dos pesquisadores” (CLOT, 2006, p.107), ou seja, o professor e o pesquisador trabalham juntos na construção de sentidos sobre a atividade docente.

Nossos colaboradores foram quatro professores de língua inglesa que trabalhavam com alunos com DV, na escola pública regular. Eles serão identificados



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

pelos pseudônimos de Érica, Tarso, Isabela e Carlos que tiveram filmadas, respectivamente, as aulas do 3º ano do Ensino Médio, 2º ano do Ensino Médio, 6º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

O procedimento de geração dos dados da dissertação (DANTAS, 2014) aconteceu em três momentos: entrevista com os professores², filmagem das aulas e autoconfrontação das filmagens. A autoconfrontação foi simples e os próprios docentes escolheram as cenas que gostariam de comentar.

Além dos textos das autoconfrontações, fez parte da nossa análise um relato escrito pelo professor Carlos um mês após o processo de autoconfrontação. Dados que não constituíram o corpus da dissertação.

Resultados e Discussão

Retomamos aqui a ideia de que o processo de autoconfrontação proporciona aos trabalhadores momentos de reflexão sobre seu agir. No caso dos professores colaboradores da pesquisa, cujas falas analisamos neste trabalho, a autoconfrontação parece criar um espaço de reflexão permitindo aos professores olhar para sua prática com os olhos de um observador externo. Vejamos uma das primeiras falas do professor Tarso, ao observar sua aula por alguns minutos em silêncio.

Segmento 01 - Autoconfrontação - Professor Tarso

e agora vendo/ me vendo dando aula [...] eu me sinto dando aula pra mim mesmo... porque você fala fala fala fala e no: final você não tem um questionamento acerca daquilo que tá sendo ventilado ali naquela aula... é:: seria muito interessante que os alunos participassem... porque a aula passaria a ser mais... mais gostosa... mais satisfatória

Ao olhar para sua prática e para a reação dos alunos (atividade vivida), o professor percebe que não há interação entre ele e os alunos. Essa distância parece ser tão grande entre Tarso e os alunos que ele diz *sentir-se dando aula para si mesmo*, como se na sala não existisse os cerca de 40 estudantes ali presentes. Assim, entendemos que ao se deparar com a sua prática, transformada em uma nova atividade,

² Para este artigo não utilizaremos os dados da entrevista.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Tarso – enquanto outro para ele mesmo (VYGOTSKY 1997 apud CLOT, 2010) – passa a refletir não apenas sobre a problemática de que não há interação entre ele e os alunos, mas também como essa configuração da sala de aula poderia ser diferente: *seria muito interessante que os alunos participassem... porque a aula passaria a ser mais... mais gostosa... mais satisfatória*. A fala do professor corrobora o pensamento de Clot (op.cit, p. 242), já mencionado anteriormente, ao dizer que no momento da autoconfrontação o trabalhador, para analisar sua atividade, “tem de olhar para trás; mas, re-vivida a experiência nesse momento, isso só é possível ao olhar para adiante”, em um processo, acreditamos, permeado por dor, pois a reflexão parece implicar em certo sofrimento.

Na fala dos professores, outros fatos vão surgindo ao longo das autoconfrontações que os ajudam a compreender melhor seu fazer pedagógico com os alunos com DV. Vejamos quatro segmentos desses professores:

Segmento 02 – Autoconfrontação - Professor Tarso

ela:: NUM tá fazendo nada... ela num faz nada... porque... primeiro porque não produziram livro adequado pra ela... e tão pouco a gente pode produzir o material adequado

Segmento 03 – Autoconfrontação - Professora Isabela

foi nessa hora aí que ela: ((aluna com DV))... aí ela ainda disse que a minha:/ que o meu punção não servia pra reglete dela... aí eu fui lá... e fui testar... “oh aqui... serve” ((risos))

Segmento 04 - Autoconfrontação – Professora Érica

“ah vai sentar aqui”... aí puxar a cadeira pra ele ((aluno com DV))... pra num parecer uma coisa que é: “ah o/o/o aluno com:: necessidades especiais vai ser tratado porque a gente tá lá” ... é uma coisa natural... tanto dos meninos... como falando da minha pessoa... professora de inglês Érica

Segmento 05 - Autoconfrontação – Professor Carlos

essa questão de falar eu sempre falo perto dela... sempre que eu tô dando uma explicação eu explico perto dela... mal vou pro outro lado... vou pouco... mas venho mais/ fico mais perto dela... porque a sala também é muito/muito barulhenta a sala... não só os alunos... mas qual-quer COIsinha... esse ventilador mesmo da sala... NOS-SA SEN-HO-RA... faz um barulho horrível... então deve ser ruim pra ela escutar

A fala de Tarso, Isabela, Érica e Carlos foi desencadeada a partir do momento em que se observaram: percebendo que a aluna com DV não estava fazendo nada na



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

sala, pois não tinha material (Tarso), fato que evidencia a problemática de que os alunos com DV muitas vezes não dispõem do material em braille e por isso ficam sem participar das atividades; ajudando com o uso da reglete e do punção (Isabela); ajudando a puxar a cadeira do aluno com DV (Érica); e explicando perto da aluna (Carlos), pois o barulho na sala – tanto dos colegas, como do ventilador – se apresenta como uma barreira para que os alunos com DV tenham acesso ao conteúdo explanado. Ou seja, foi ao olhar para eles mesmos, em uma ação revivida, que os professores puderam refletir sobre seu ensino para alunos com necessidades específicas visuais, percebendo os desafios desse processo.

Além de ajudar os professores a entender melhor as nuances do fazer pedagógico no âmbito da inclusão, constatamos, nos excertos a seguir, outros momentos em que a autoconfrontação possibilita a criação de espaços de aprendizagem:

Segmento 06 - Autoconfrontação – Professor Carlos

nessa hora o que eu deveria ter feito era:: parar a aula e avisar a ela que eu estava copiando... toda vez eu fico me perguntando essas coisas

Segmento 07- Autoconfrontação – Professora Isabela

uma coisa que tô lembrando... é de às vezes falar letra por letra... as vezes quero falar uma palavra assim... eles tão meio... todo mundo tá meio em dúvida... aí eu falo... e já tá ficando comum... eu dizer cada letra... [...] pros outros... eles nem percebem... mas acho que eles são mais atentos do ouvido né... eu digo as letrinhas e falo as palavras... bem comum... nessa aula eu não fiz isso não ... mas eu falo assim

A partir do momento em que o professor Carlos se percebe – ao olhar as imagens no vídeo – não avisando a aluna com DV de que ele está copiando no quadro, ele avalia sua ação pontuando o que ele *deveria ter feito*, ou seja, ele volta ao passado (ação realizada de não dizer a aluna que estava copiando no quadro) para viver a situação presente (analisar sua prática) e refletir acerca de situações futuras (como fazer quando a aluna chegar na sala e ele estiver copiando). A autoconfrontação apresenta-se para Carlos, desse modo, como um momento de aprendizagem (aprender que é necessário ditar quando estiver copiando), um espaço de *compreensão e transformação*



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

(CLOT, 2010) da atividade docente. O mesmo acontece com a professora Isabela que reflete sobre o fato de não ter soletrado as palavras para que os alunos tivessem acesso à forma escrita, *nessa aula eu não fiz isso, mas eu falo assim*. Esse papel da autoconfrontação como espaço para compreender e transformar o trabalho, como espaço para o desenvolvimento profissional, fica evidenciado em outros excertos, como vemos a seguir:

Segmento 08 - Autoconfrontação – Professor Carlos

ô meu Deus... SAIO e não aviso que tô saindo ((olhando para ele saindo da sala de aula no vídeo))... então ela não sabe que tô saindo ou não... tenho que prestar mais atenção nisso

Segmento 09 - Autoconfrontação – Professor Carlos

ela fica na cadeira sem fazer nada... então eu acho que isso é muito:: cansativo pra ela ficar na sala de aula.... no dia que eu copiar... e ela não fazer nada... acho que fica muito cansativo... então eu tenho que ter uma solução pra isso

Segmento 10 - Autoconfrontação – Professora Isabela

ah uma coisa... geralmente eu falo também muito com gestos /.../ eu falo aí vou fazendo mímica do que eu tô falando... pros alunos é ótimo... mas e os meninos?

Segmento 11 - Autoconfrontação – Professora Isabela

que tem que ser melhor... tem que melhorar as coisas assim... avançar ... fazer algo mais produtivo... acho que num foi tão produtiva essa aula... foi tranquila a aula... mas não foi produtiva

Ao olhar para si mesmos, os professores percebem nuances de seu agir, como o fato de estar conversando com aluna com DV e sair sem avisar (segmento 08), de deixar a aluna sem fazer nada enquanto copia no quadro (segmento 09), de fazer mímica (segmento 10) e de achar que a aula não foi produtiva (segmento 11). Ao refletirem sobre suas atitudes evidenciadas no vídeo, os professores começam a *compreender* a necessidade de *transformação* de sua prática: *tenho que prestar mais atenção nisso, então eu tenho que ter uma solução pra isso, tem que ser melhor*. Os professores começam a pensar em possibilidades ainda não realizadas (CLOT, 2006) para darem conta da realidade em que se encontram, a fim de proporcionar um ambiente de aprendizagem para todos os alunos.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Com essa discussão, podemos dizer que a autoconfrontação se configurou com um espaço de criação de ZDP para a reconfiguração do agir dos professores, para seu desenvolvimento profissional presente e futuro (principalmente na transformação de ações). Vejamos como Carlos fala sobre sua prática cerca de um mês depois do processo de autoconfrontação, em um relato enviado para a pesquisadora:

Segmento 12 - Relato – Professor Carlos

desde o dia ((dia da autoconfrontação)) eu passei a refletir sobre o que eu faço na sala de aula. É bem importante, porque às vezes eu nem percebia as coisas, e quando assisti eu vi que tem coisas para serem reformuladas. Eu faço no final de cada aula agora "o que vocês acharam da aula? Escolham o melhor e o pior momento da aula". Para eu ficar ciente do que foi aproveitado e do que eu tenho que excluir ou melhorar

O professor percebe no processo de autoconfrontação que havia coisas a serem reformuladas, ou seja, possibilidades a serem realizadas e isso faz com ele modifique sua prática para atender as necessidades dos alunos. É interessante observar como o professor envolve os alunos nesse processo de reflexão sobre a prática, a fim de que ela fique cada vez melhor. É como se ele precisasse olhar para suas ações novamente, ao final de cada aula, e utiliza-se da colaboração dos alunos como observadores de sua prática, para que ele a transforme. Arriscamos dizer, portanto, que o professor carrega consigo a ideia de observação experienciada na autoconfrontação, como um meio para compreender e transformar seu fazer pedagógico. Assim, o relato de Carlos corrobora a discussão sobre heteroconfrontação de Astier (2000 apud CLOT, 2010) de que, após a autoconfrontação, o professor passa a observar o seu agir com os olhos do ofício, pois a reflexão de Carlos não foi apenas no momento em que assistiu à filmagem da aula, mas perpetuou na sua prática diária *no final de cada aula agora*, como pode ser evidenciado no segmento 12.

Percebemos, ademais, que o desenvolvimento do professor é, assim como postulado por Vygotsky (2000 [1934]), um processo complexo de metamorfose. Carlos passou por zonas de desenvolvimento no momento da filmagem, ao se auto-observar internamente; depois transformou sua atividade em outra atividade – autoconfrontação



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

do vídeo – onde viu coisas que ele não percebia em seu *metiér* e que precisavam de transformação; e, em seguida, passou a desenvolver estratégias de observação de sua prática (através dos alunos) para que pudesse permanecer em um movimento contínuo de desenvolvimento.

Conclusão

No percurso da análise, percebemos, portanto, a relevância do método da autoconfrontação para a pesquisa sobre o trabalho docente no âmbito da inclusão de alunos com DV, uma vez que ela proporcionou aos professores uma oportunidade de olharem para seu trabalho, como um outro, permitindo reflexões mais amplas acerca de suas ações (como fazer quando estiver copiando no quadro, como adaptar o trabalho com gestos, como lidar com o barulho, etc.) transformações e desenvolvimento profissional.

Salientamos, outrossim, que a pesquisa não afeta apenas seus colaboradores, como os professores Érica, Tarso, Isabela e Carlos, e a problemática social analisada (inclusão de pessoas com DV), afeta, na medida em que refletimos, toda uma classe de trabalhadores, processos de formação, políticas, leis e, não menos importante, os pesquisadores do estudo. Por isso, acreditamos que ser pesquisador é ser transformado na medida em que se ajuda a transformar.

Podemos dizer que se os professores, a partir do processo de autoconfrontação, passaram a carregar um observador externo com eles, olhando para sua prática com outros olhos, nós, enquanto observadoras daqueles que olham para si mesmos, carregamos conosco, privilegiadamente, um observador externo com quatro diferentes olhares. Esse observador nos permite olhar para nossa própria prática (na condição de professoras de inglês para alunos com DV) e refletir acerca do ensino de língua estrangeira para esses alunos nas escolas regulares, pautadas em saberes que só foram construídos pelo fato de termos saído do local em que estávamos (não só fisicamente) e de vivenciarmos com eles – a partir de suas verbalizações – medos, angústias,



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

decepções, conflitos e mudanças, que indiretamente também são nossos. Assim, defendemos que o processo de autoconfrontação proporciona compreensão e transformação, não apenas para os professores que estão se auto-observando, mas, de maneira diferenciada, para os pesquisadores, pois inevitavelmente estamos envolvidos com os professores em suas reflexões e, por pertencermos ao mesmo gênero profissional, a realidade deles também se faz nossa.

Por fim, destacamos que o estudo revelou a possibilidade de utilização da autoconfrontação como uma ferramenta para a formação, tanto para a formação continuada dos professores, como para formação inicial (nos momentos de estágio), a fim de que os docentes possam, assim como os nossos colaboradores, vivenciar espaços potencialmente geradores de desenvolvimento profissional.

Referências

CLOT, Yves. Vygostki: para além da Psicologia Cognitiva. **Pro-posições**. v. 17, nº2, 2006, p.19-30.

_____. **A função psicológica do trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

DANTAS, Rosycléa. **Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimento**. 2014. 313f. (Dissertação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H. et al (Orgs.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009, p.53-78.

MATEUS, Elaine. Práxis colaborativa e as possibilidades de ser-com-o-outro. In: SCHETTINI, R. H. et al (Orgs.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009, p.105-130.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1934].