



ANÁLISE DOCUMENTAL DE UMA PROPOSTA CURRICULAR MUNICIPAL: A RELAÇÃO DOS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS E COTIDIANOS NO ENSINO DA TEMÁTICA ÁGUA

Joisiane da Silva Feio¹
Mauro Gomes da Costa²

RESUMO

O processo de ensino e aprendizagem é uma práxis dinâmica que se dá nas diversas relações existentes entre o conhecimento e o sujeito que aprende e ensina. Envolve ligações de continuidade e descontinuidade entre os diferentes saberes, considerando os fatores históricos, culturais, sociais e político para garantir um processo coeso, que torne possível a transformação dos sujeitos por intermédio da produção dos conhecimentos. No objetivo de “identificar a relação dos conhecimentos científicos e cotidianos no processo de ensino da temática ‘Água’ na Proposta Curricular Municipal”, realizamos uma pesquisa bibliográfica e pesquisa documental referentes à Proposta Curricular Municipal. As diversas discussões que o conteúdo “água” pode proporcionar, possibilitam uma visão mais global das relações que envolvem a existência do meio ambiente, assim, como, uma compreensão mais crítica e reflexiva das questões relacionadas ao uso da água, a visão da sua significância para a vida na terra e as problematizações vivenciadas na sociedade. Os conhecimentos da disciplina de Ciências precisam estar atrelados aos contextos sociais e históricos construídos e vividos na dinâmica da sociedade municipal a fim de que não se mostrem descontextualizados, mas, sim, pensados e planejados. No entanto, pouco se valoriza na proposta analisada os aspectos locais ligados ao contexto amazônico. As competências, habilidades e conteúdos seguem uma linha padronizada pela BNCC fortalecendo a ideia de modelo pronto e acabado, desvalorizando o potencial desenvolvimento de uma proposta que incentive um processo de ensino e aprendizagem crítico e reflexivo.

Palavras-chave: Proposta Curricular. Conhecimentos científicos e cotidianos. Temática água.

INTRODUÇÃO

A pesquisa teve como objetivo “identificar a relação dos conhecimentos científicos e cotidianos no processo de ensino da temática ‘Água’ na Proposta Curricular Municipal”, por considerar que a temática da Água no ensino de Ciências da Natureza (CN) no Ensino Fundamental visa colaborar nos processos de aprendizagens da relação homem e natureza, da manutenção da vida, do mundo com seus recursos naturais, das suas evoluções e das aplicações dos conhecimentos científicos na sociedade.

¹ Mestranda em Educação em Ciências na Amazônia, Universidade do Estado do Amazonas, e-mail: joyce.ane7@gmail.com

² Doutor em Educação, Universidade do Estado do Amazonas, e-mail: semogcosta@yahoo.com.br.



A importância de pensar o desenvolvimento dessa temática se aplica ao fato de colaborar com a formação crítica e cidadã de estudantes que melhor compreenderão as inter-relações existentes com o meio ambiente, e, assim, agirão em prol à sociedade.

Propor o ensino da temática água a partir das interações entre os conhecimentos científicos e cotidianos é primordial para realizar um processo de ensino crítico e reflexivo, afinal, é preciso entender e assegurar a diversidade de conhecimentos envolvidos neste processo, a saber, os conhecimentos científicos, culturais e políticos (BRASIL, 2017).

Diante disso, buscamos responder a seguinte pergunta: A Proposta Curricular Municipal considera a relação dos conhecimentos científicos e cotidianos no processo de ensino da temática ‘Água’ na disciplina de Ciências da Natureza?

METODOLOGIA

No objetivo de “identificar a relação dos conhecimentos científicos e cotidianos no processo de ensino da temática ‘Água’ na Proposta Curricular Municipal”, traçamos o caminho metodológico dialético que é o pensamento crítico que se dispõe a entender o fato em si questionando como é possível alcançar o entendimento, a compreensão da realidade pesquisada. É um processo de concretização que se realiza do todo para as partes e das partes para o todo em um movimento recíproco (KOSIK, 1976).

Para alcançar o objetivo dividimos a pesquisa em duas etapas importantes: na primeira etapa realizamos a pesquisa bibliográfica em livros e revistas (GIL, 2006) que tratavam a respeito do objeto de estudo do trabalho (a relação dos conhecimentos científicos e cotidianos nas propostas curriculares de ensino de ciências). Na segunda etapa realizamos a pesquisa documental da Proposta Curricular Municipal, pois segundo Cellard (2008, p. 295) “o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”, possibilitando a análise das informações nele expostas.

Para Cellard (2008) a análise documental se configura em cinco elementos: contexto; autor; confiabilidade; natureza do texto; e conceitos-chave e a lógica interna do texto. Que possibilitam a compreensão de toda a conjuntura dos fatos, pessoas, locais, a credibilidade do texto, o contexto no qual foi produzido, a interpretação e o sentido dos conceitos nee empregados.



Por meio dessa metodologia traçada, nos dispusemos a responder o questionamento: A Proposta Curricular Municipal considera a relação dos conhecimentos científicos e cotidianos no processo de ensino da temática 'Água' na disciplina de Ciências da Natureza?

REFERENCIAL TEÓRICO

1. A relação dos conhecimentos científicos e cotidianos

O processo de ensino e aprendizagem é uma práxis dinâmica que se dá nas diversas relações existentes entre o conhecimento e o sujeito que aprende e ensina. Envolve ligações de continuidade e descontinuidade entre os diferentes saberes, considerando os fatores históricos, culturais, sociais e político, para garantir um processo coeso, que torne possível a transformação dos sujeitos por intermédio da produção dos conhecimentos.

Ao se considerar a ciência enquanto conhecimento de toda a humanidade. Percebe-se que seu desenvolvimento se deu a partir da atividade humana de buscar entender o mundo que o cerca, e assim, posicionar-se frente o mesmo construindo novos saberes, posicionando-se no mundo e transformando o meio e a si próprio.

No que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de Ciências Naturais, nota-se a importância de se valorizar a relação entre os conhecimentos científicos e cotidianos, para que se produza de fato a construção do saber, sem valorizar ou desvalorizar a nenhum dos dois tipos de conhecimento (neste caso, o científico e o cotidiano).

Segundo Feyerabend (2011, pag. 70);

Aqui, tal como em outros casos, o conhecimento decorre de uma pluralidade de concepções antes que de determinada aplicação da ideologia preferida. Reconhecemos que a pluralidade há de ser assegurada por entidades não-científicas, suficientemente poderosas para sobrepujar as instituições científicas de maior prestígio.

A idéia de conduzir a ciência com o auxílio de um único método, que encerre princípios imutáveis, firmes e obrigatórios é oposta ao ideal de construção do saber.

Para Melo e Silva (2017, pag. 2) o que se percebe, no entanto, é que;

ao ensinar Ciências, um dos grandes desafios vivenciados pelos professores é possibilitar que os estudantes forneçam interpretações para os fenômenos estudados que muitas vezes são conflitantes com os conhecimentos prévios desses jovens.



Em muitas práticas escolares, a concepção do conhecimento científico como verdadeiro e absoluto, impossibilita a conversação entre os conhecimentos escolares e o do aluno. Os conhecimentos científicos são caracterizados por terem um conceito mediado por outros conceitos, possuem um grau de generalidade, sistemas hierárquicos de inter-relações dos conceitos, além, de um caráter mais formal.

Nesse mesmo pensamento, Nascibem e Viveiro (2015), afirmam que os conhecimentos científicos são produzidos por instituições científicas de pesquisa, guiados por rígidos métodos que lhe atribuem confiabilidade e lhe diferenciam dos conhecimentos não científicos. Seu objetivo é explicar os fenômenos da natureza, da sociedade e do mundo, e nesse propósito, mergulham nos problemas buscando por meio de uma metodologia traçada, responder as questões conflituosas.

Os conhecimentos cotidianos, por sua vez, são aqueles que os sujeitos possuem reunidos durante sua vida e servem para explicar e compreender os fenômenos que os cerca. Não seguem uma determinação ou processo específico, se fazem na troca de relações entre as pessoas e as comunidades. “Esses conhecimentos não possuem o mesmo rigor e nem sempre trazem a pretendida veracidade científica, mas carregam enorme riqueza cultural e de experiência de vida” (NASCIBEM; VIVEIRO, 2015, p. 289). São adquiridos independentemente de estudos, pesquisas, reflexões ou aplicações de métodos rígidos.

Nota-se que o conhecimento cotidiano é a estrutura base para se chegar ao conhecimento científico. Mesmo não possuindo o teor científico, não deve ser menosprezado. “Ele é a base fundamental do conhecer, e já existia muito antes de o ser humano imaginar a possibilidade da existência da ciência” (SANTOS; RODRIGUES; SILVA, 2012, p. 04). É preciso dar espaço para os saberes e a cultura dos indivíduos, articulando os conhecimentos cotidianos e científicos no ensino de ciências, relacionando e explorando as diferentes formas de se interpretar o mundo para que se promova um processo de ensino e aprendizagem mais rico e completo.

Na sociedade em geral, os conhecimentos científicos são na sua maioria, tidos como perfeitos, infalíveis e acabados. O que remete à ciência uma característica distorcida, pois segundo Kuhn (2009) a ciência é uma construção humana, social e histórica que está sempre em construção e em processo, pela busca constante do homem em superar o que já se sabe e responder novos problemas, compreendendo a si próprio, o outro e os fenômenos da sociedade.

Para superar essa visão é preciso que as propostas curriculares promovam a relação entre esses conhecimentos, no seu processo de ensino e aprendizagem de Ciências Naturais,



dando voz e vez aos alunos enquanto sujeitos desse processo, assim como, o direcionamento correto para que os professores conduzam coerentemente essa interação.

Essa articulação entre os conhecimentos é extremamente interessante e necessária nas propostas curriculares. Pois, “este processo pode ocasionar muitas determinações interessantes e novos caminhos para ciência, por um lado, e valorização daqueles que produzem e detêm os saberes populares, por outro” (NASCIBEM; VIVEIRO, 2015, p. 290).

Ao se adotar esse procedimento, estará considerando-se como ponto dessa construção do conhecimento, a subjetividade do aluno, além de situá-lo como sujeito transformador de seu próprio mundo, fazendo assim um processo de ensino crítico e reflexivo (NASCIBEM; VIVEIRO, 2015). Que se desvia de uma prática embutida em preceitos fechados e desarticulados da realidade e dos saberes intrínsecos aos sujeitos. Sendo assim, é necessário que se consiga entender que a ciência, bem como suas diferentes formas de conhecimento, é uma prática dinâmica e constante.

É preciso respeitar essa relação entre ambos os conhecimentos e desenvolver nos alunos a sua transformação enquanto sujeito ativo e crítico na sociedade. Que se perceba enquanto detentor de saberes, assim como, sua busca pelo alcance do que é científico, a fim de que obtenha maior clareza e entendimento sobre o mundo e sobre si próprio.

2. A relevância da temática “água” no processo de ensino de ciências

A água enquanto recurso primordial á vida, torna-se cada vez mais assunto de interesse de todos pelos vários benefícios que propicia à humanidade, seja para os usos mais básicos ou para fins mais globais. No campo escolar sua discussão também traz muita contribuição para o processo de ensino, especificamente na área de Ciências da Natureza, afinal;

[...] falar da relevância dos conhecimentos sobre a água, em suas diversas dimensões, é falar da sobrevivência da espécie humana, da conservação e do equilíbrio da biodiversidade e das relações de dependência entre seres vivos e ambientes naturais (BACCI; PATACA, 2008, p. 211).

As diversas discussões que o conteúdo “água” pode proporcionar, possibilitam uma visão mais global das relações que envolvem a existência do meio ambiente, assim, como, uma compreensão mais crítica e reflexiva das questões relacionadas ao uso da água, a visão da sua significância para a vida na terra e as problematizações vivenciadas na sociedade.



A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta na área de Ciências da Natureza (CN) o propósito de realizar ao longo da educação formal, a formação integral dos estudantes por meio dos diferentes temas propostos, para capacitá-los ao debate e a tomada de posição sobre os temas e questões (BRASIL, 2017).

Afinal, “é necessário desenvolver uma visão integrada do mundo que nos cerca, uma visão que nos leve a compreender as diversas esferas [...] e suas inter-relações, bem como as interferências geradas pelo homem no meio em que vive” (BACCI; PATACA, 2008, p. 215), para a partir desse entendimento ter uma melhor percepção da relação que estabelece com o recurso da água e com o próprio meio ambiente.

O desenvolvimento da temática “água” na área de Ciências da Natureza soma com o dever de formar estudantes críticos que atuam na sociedade como cidadãos pensantes que avaliam e julgam as atividades humanas a fim de tomar uma atitude que promova a mudança positiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para iniciar essa pesquisa documental da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Parintins solicitamos da coordenadora pedagógica da escola e da Secretaria de Educação do Município o acesso ao referido documento que norteia o processo de ensino e aprendizagem da área de Ciências da Natureza, especificamente do 5º ano do EF. No entanto, a proposta a nós disponibilizada não apresenta todos os itens necessários para analisar a concepção por trás do que é pretendido em suas páginas. No documento consta apenas uma exposição dos conteúdos programáticos, as competências e habilidades almejadas no decorrer da disciplina.

Por conta disso, não foi possível observar quais entendimentos epistemológicos e bases teórico-metodológicas lhe dão embasamento. Isso significa que a BNCC está aí, mas o Estado e Município não cumprem as suas responsabilidades, deixando em desacordo o processo de ensino, e seu planejamento. Também não foi possível contatar a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação que formulou tal proposta.

Para dar maior visibilidade à Proposta Curricular da temática “Água”, selecionamos os itens correspondentes a esse assunto no componente curricular Ciências da Natureza.

Quadro 01

Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Parintins/AM – Área de Ciências da Natureza/5º ano do Ensino Fundamental

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDO
Valorizar e respeitar os conhecimentos que já possuem adquiridos em experiências cotidianas, confrontando-os com os conceitos aprendidos na escola.	Identificar os processos de captação, distribuição e armazenamento de água e os modos de tratamento: fervura e adição de cloro, condições necessárias para prevenção de doenças.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Água • Composição. • Estado Físico. • Tipos de água. • Ciclo da água na natureza. • Causas e consequências da poluição da água. • Características da água poluída, contaminada, potável e pura. • Modo de tratamento d'água. • Modo de captação (poços e represas). • Distribuição (rede de tratamento). • Armazenamento/caixa d'água.
	Caracterizar causas e consequências da poluição do ar, água e do solo.	
Desenvolver habilidades de observação, pesquisa, proposição de questões, formulação de hipóteses e conclusão, adquirindo noções sobre o método científico.	Conhecer alguns processos de transformações de energia na natureza e por meio de recursos tecnológicos.	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer de Parintins/AM, 2019.

Assim, percebemos neste quadro descritivo uma lista de conteúdos disciplinares acompanhado de uma relação de competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo de formação dos estudantes. Esses conteúdos referem-se, sobretudo, ao conhecimento de conceitos teóricos que apontam o desenrolar das vivências em sala de aula instruída pelas atividades didáticas do professor.

Essas competências, habilidades e conteúdos não deixam visíveis aspectos locais ligados ao contexto amazônico, que possam valorizar a identidade, a realidade, o meio dos estudantes (exceto uma competência que cita a valorização e o respeito aos conhecimentos que os estudantes já possuem adquiridos em experiências cotidianas, mas não dão fundamentação e os meios para fazê-lo).

Essa ausência se nota principalmente por se tratar da temática da “Água”, fator tão rico na região Norte. E que poderia colaborar para a realização de um processo de ensino alfabetizador, como afirma Chassot (2006). No qual os alunos são permitidos interagir com seu passado e realidade e, assim, construir seus conhecimentos sob uma visão histórica e dialógica entre suas vivências e os conhecimentos científicos postos pela escola.



De modo contrário, destacam-se nos conteúdos da proposta, os conceitos e elementos ligados à lógica instrumental, homogênea e universal, que foge da ideia de construir uma Proposta Curricular adequada às necessidades, interesses, problematizações e diferenças da sua própria comunidade. É visto que a proposta basicamente segue o padrão da BNCC e não nega a ideia de um modelo pronto e acabado que pouco acrescenta para a construção de uma sociedade democrática. Segundo Kramer (2009, p. 171):

Pensar uma proposta pedagógica única pressupõe pensar em um conceito uniformizador de criança, de jovem, de adulto, de professor, de diferenças – de etnia, sexo, classe social ou cultura. Ao contrário, uma proposta pedagógica ou curricular para a educação [...] precisa trabalhar com as contradições e especificidades da realidade [...].

Os conhecimentos da disciplina de Ciências (tanto quanto de qualquer outra) precisam estar atrelados aos contextos sociais e históricos construídos e vividos na dinâmica da sociedade municipal a fim de que não se mostrem descontextualizados, mas, sim, pensados e planejados.

Por outro lado, observamos por meio da competência “valorizar e respeitar os conhecimentos que já foram adquiridos em experiências cotidianas, confrontando-os com os conceitos aprendidos na escola”, o interesse da proposta em levar em consideração os conhecimentos prévios e cotidianos dos estudantes, entendendo a relevância deles como ponto de partida para a aprendizagem dos conhecimentos científicos no campo escolar. No entanto, essa ideia é solitária na proposta.

Aqui, destacamos a importância de perceber o conhecimento científico como produto das atividades humanas, construído histórica e socialmente, movido pelo processo dialético das mudanças de cada época, lugar, sociedade, ideias e concepções (KUHN, 2009). E nesse processo de construção da aprendizagem do conhecimento científico, respeitar a função do professor o qual, diante das propostas curriculares, tem também a tarefa de adequá-las à realidade da sua sala de aula e do processo de desenvolvimento e aprendizagem de seus estudantes, sendo, portanto, o agente mediador da passagem dos níveis de conhecimento (VYGOTSKY, 2006).

Nota-se na competência “desenvolver habilidades de observação, pesquisa, proposição de questões, formulação de hipóteses e conclusão, adquirindo noções sobre o método científico”, o interesse em fazer com que o estudante construa seu conhecimento pela constante atividade de pesquisa, questionamentos, análise e formulação de ideias próprias. Tal



competência reforça o conceito de atividade investigativa defendida pela BNCC, na qual o estudante deve ter o seu interesse e curiosidade científica aguçada pela atividade da pesquisa.

Tal competência expressa esse propósito, mas não apresenta os meios pelos quais os alunos poderão desenvolver essa característica, deixando a entender que essa responsabilidade fica inteiramente a cargo do professor, o qual, a partir dos requisitos expressos de forma muito fragmentada, terá de formular os processos para essa aprendizagem crítica, reflexiva e atuante dos estudantes.

Quanto às habilidades é possível perceber nas entrelinhas uma mistura de concepções. Nas habilidades que propõem “identificar os processos de captação, distribuição e armazenamento de água e os modos de tratamento: fervura e adição de cloro, condições necessárias para prevenção de doenças” e “conhecer alguns processos de transformações de energia na natureza e por meio de recursos tecnológicos”, ainda se nota uma ideia reduzida de ciência, onde o foco é a obtenção conceitual e o entendimento de um processo que prioriza a atividade de memorização, acrítica e a-histórica. Onde não se vê o levantamento de discussões que problematizem os conhecimentos abordados, e o processo de ensino e aprendizagem se mostra de forma passiva, seguindo a linha de transmissão e recepção.

Já na habilidade de “caracterizar causas e consequências da poluição do ar, água e do solo”, percebemos uma intenção em proporcionar o pensamento crítico e reflexivo dos estudantes ao terem de pontuar as causas que levam ao problema social e ambiental da poluição (nesse caso, da água), a medir suas consequências e, por seguinte, observar quem causa e quem sofre com tais questões, permitindo por meio desses pontos o levantamento da discussão quanto à visão de integração do ser humano com o seu meio, com a natureza e com sua comunidade.

Nesse sentido é primordial que a Proposta Curricular da disciplina de Ciências da Natureza norteie o processo de ensino e aprendizagem numa abordagem crítica, que perceba o conhecimento como elemento em construção. Para Kramer (2009, p. 169), "uma proposta pedagógica é um caminho, não um lugar. Uma proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta".

A proposta deve expressar os valores que a constitui, deve estar conectada a realidade a que é dirigida, mostrando seus objetivos, a concepção de homem; e de sociedade de educação que almeja e encarando suas problemáticas, a fim de que proporcione o processo de ensino e aprendizagem de forma democrática contribuindo para o crescimento de indivíduos críticos acima de tudo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma proposta curricular pedagógica deve disponibilizar um apanhado geral e específico das ideias pedagógicas e epistemológicas que dão fundamento ao seu plano curricular. Ela deve expor muito mais do que simples conteúdos e objetivos programados para o ano e a série específica, a fim, de que seja claro sua proposta para a realização do processo de ensino e aprendizagem.

Essa clareza não se observa na Proposta Curricular Municipal que analisamos. Já que se mostra de forma vaga apresentando apenas um quadro de conteúdos, habilidades e competências pretendidas para a disciplina Ciências da Natureza. Não é possível identificar as reais concepções por trás da proposta.

Julga-se, no entanto, uma pretensão de ensino memorístico, o qual valoriza a construção do conhecimento por meio da conceituação teórica. Dando-se pouco espaço para o levantamento de discussões que problematizam os conteúdos abordados e possibilitando a reflexão.

Pouco se valoriza os aspectos locais ligados ao contexto amazônico. As competências, habilidades e conteúdos seguem uma linha padronizada pela BNCC fortalecendo a ideia de modelo pronto e acabado. Desvalorizando o potencial desenvolvimento de uma proposta que incentive um processo de ensino e aprendizagem crítico e reflexivo, seja pelos objetivos pretendidos, pela clareza pedagógica do seu plano ou pelos meios que propõem os conteúdos a serem aprendidos.

REFERÊNCIAS

BACCI, Denise De La Corte; PATACA, Ermelinda Moutinho. Educação para a água. **Estudos Avançados**, v. 22, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.



FEYERABEND, P. **Contra o método.** (2011). São Paulo. Editora UNESP.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atla, 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 2009.

KRAMER, Sonia. Propostas Pedagógicas ou Curriculares: Subsídio para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antônio Flavio (Org.). **Currículo: Políticas e Práticas.** &. ed. Campinas: Papiros, 2009.

MELO, Mayara Soares de; SILVA, Roberto Ribeiro da. A interação entre conceitos cotidianos e científicos no ensino do tema atmosfera. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC.** Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

NASCIBEM, Fábio Gabriel; VIVEIRO, Alessandra Aparecida. Para além do conhecimento científico: a importância dos saberes populares para o ensino de ciências. **Interacções**, nº 39, p. 285-295, 2015.

SANTOS, Alan Walerry dos; RODRIGUES, Gidarley Santana; SILVA, Jacqueline Lima da. O conhecimento científico e o conhecimento cotidiano na perspectiva de professores de física e de química em Itabaiana/SE. **VI Colóquio Internacional: Educação e contemporaneidade.** São Cristóvão - SE/Brasil, 2012.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.