

ENSINAR E APRENDER NAS VOZES DAS PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sônia Marta Coelho Pereira¹
Gisele Zaquini Lopes Faria²
Ana Cabanas³

O complexo processo de ensino e aprendizagem deve ser debatido frequentemente entre os professores para que troquem experiências e aprimorem tanto a metodologia de ensino como os recursos didático-pedagógicos, inclusive na educação inclusiva. Portanto, o objetivo deste estudo foi identificar como os professores entendem o processo de aquisição do conhecimento dos alunos com deficiência e como organizam as ações pedagógicas. Para este estudo descritivo com abordagem quali-quantitativa foi aplicado um questionário contendo 10 perguntas fundamentadas nas teorias de Temporetti, Cole, Laporta, Pino, Dewey e Bruner. A amostra foi composta por 7 sujeitos, sendo 6 professores e 1 coordenador pedagógico de uma escola de Ensino Fundamental I e II da cidade de Juiz de Fora-MG. Os resultados indicaram que o processo de formação docente se reflete nas vozes sobre o ensinar e o aprender, mas pouco modifica as práticas. Há diferença nos discursos sobre como organizam o processo de ensino e pensam nas aprendizagens para os alunos com e sem deficiência, apesar de apontarem que pensam em atividades para a turma toda, de acordo com o Desenho Universal da Aprendizagem. Na prática, esta metodologia ainda é muito incipiente. Com isso, conclui-se que tanto a teoria, a prática, a ação como a reflexão necessitam ser constantes no processo formativo dos educadores. Para estes profissionais, a forma de organizar o pensamento e as aprendizagens dos alunos são desenvolvidos em etapas e as capacidades individuais continuam sendo superiores às metodologias de ensino.

Palavras chaves: Ensino Fundamental, Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), Formação Docente, Práticas Educativas.

INTRODUÇÃO

Este artigo surgiu a partir de estudos, na área da Psicologia da Educação, buscando-se identificar no referencial teórico de Temporetti, Cole, Pino, Dewey e Bruner, como se discute ao longo dos tempos, o processo de aquisição do conhecimento.

De acordo com estes autores, a educação é um fenômeno que pode ser observado, e a partir desta observação pode-se analisar as diferentes teorias referenciadas nas variadas

¹ Doutoranda do Programa de Doutorado de Ciências da Educação da Facultad de Ciencias Sociales Interamericana (FICS) PAR, sonijorg@terra.com.br

² Doutoranda do Programa de Ciencias de la Educación da Universidad Nacional de Rosario (UNR) – AR, gzlopeszaquini@gmail.com

³ Doutora do Programa de Ciencias de la Educación da Universidad Nacional de Rosario (UNR) – AR, anakabanass@gmail.com

formas de organização social e cultural de um povo. Dessa maneira, entende-se a educação como um fenômeno social.

O objetivo deste artigo é identificar como os professores do ensino fundamental da rede de ensino municipal de Juiz de Fora-MG entendem o processo de aquisição do conhecimento dos alunos com deficiência e a partir deste conhecimento compreender como eles organizam as ações pedagógicas para estes discentes.

REFERENCIAL TEÓRICO

Em Temporetti (1999, 2012, 2014), ancoraram-se os estudos para entender a educação a partir da observação, acerca de como se dá a organização do processo de ensino, se do simples para o complexo, do todo para as partes ou em sequências de gradação de dificuldade, bem como para verificar como os professores pensam o processo de avaliação.

Além disso, o autor chama a atenção para o fato da organização do pensamento ser uma capacidade e competência que pode ser adquirida, desenvolvida em todos os alunos, fazendo-nos refletir acerca dos diferentes modos de aprendizagem, uma vez que existem formas variadas de aprender e ensinar.

Já Cole (2011) destaca a relevância de observar as práticas educativas do passado para buscar o sucesso pedagógico, ou seja, avaliar o que funciona com determinados grupos de alunos e o que precisa ser aperfeiçoado. Enfatiza a importância do professor observar como se dá a participação dos alunos no processo de organização da escola e da organização da sala de aula, fazendo-os refletir acerca de todo o ambiente escolar, tanto no que ocorre dentro, como no que ocorre fora deste ambiente.

Pino (2000) pontua que se encontram grandes desafios perante a realidade social e educacional que somente serão enfrentados ao se resolver a enorme contradição estrutural que, ao mesmo tempo, afirma e nega os direitos das pessoas.

Para o autor, será a partir do desenvolvimento cultural das crianças, que estas se apropriam, aos poucos, respeitando as potencialidades e as limitações reais, das significações atribuídas pelos homens às coisas. Entretanto, essa apropriação cultural se tornará comprometida, caso ela não consiga ter acesso aos bens materiais produzidos pela humanidade e que são portadores dessas significações.

A escola deve auxiliar nesse processo de apropriação, pois o signo desempenha uma função organizadora das respostas do indivíduo ao mundo. Pino explica que (2000, p. 57),

“todo signo pressupõe um elemento que é material, da ordem do sensível (som, imagem, impressão química, térmica *etc.*)”.

Nesse sentido, a mediação semiótica implementada pelo sistema linguístico é um exemplo da materialidade dos signos e a relação com o pensamento, ao interferir diretamente no processo decisório desenvolvido internamente pelos homens.

Dewey (1908) apresenta as ideias em que a aprendizagem só ocorrerá se estas estiverem imbuídas de sentidos e significados, se estes forem conectados com a vida, com o cotidiano e com os interesses dos alunos.

Para o autor, se a escola insiste em um ensino descontextualizado, ela não será capaz de produzir aprendizagens nestes discentes, mas tão somente fazer com que sejam capazes de decorar alguns conceitos que serão utilizados durante as avaliações e logo depois descartados pelo cérebro, pois estes não se afetam por tais aprendizagens.

Bruner (2001) dá sustentabilidade à discussão acerca da importância da cultura na aprendizagem, enfatizando a relevância do fazer do aluno para o processo de aquisição do conhecimento e a função do professor como aquele que auxilia o aluno na trajetória do aprender.

Para o pensador da educação, a aprendizagem ocorre em forma de espiral, não linear. O aluno deve ser estimulado a descobrir o conhecimento redescobrimo sempre. Deve ser instigado a aprender, a construir os conhecimentos para além das informações recebidas. O professor, para este teórico, deve ser aquele que guia, que considera os questionamentos, deve ser cúmplice do aluno neste processo de aprendente.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa de natureza básica descritiva com caráter quali-quantitativo, para projetar luzes nas reflexões aqui propostas foram elaboradas um questionário composto por 10 perguntas, com respostas abertas, a partir dos textos dos autores usados como referência neste artigo.

Elencaram-se dez perguntas, entregues a 30 professores de uma escola pública e a participação se deu de forma voluntária. Solicitou-se que os professores respondessem às perguntas de acordo com os pensamentos e as crenças reais acerca de cada uma delas, pois o objetivo era deixar os docentes o mais à vontade possível para que as ideias pudessem ser representadas, com a maior fidelidade possível aos pensamentos e às práticas. Obtiveram-se 7 retornos (23,3% da população) e a partir deste material iniciou-se o processo de análise.

As perguntas elaboradas aos professores tiveram como objetivo observar quais os conhecimentos que estes consideram indispensáveis para serem ensinados e pensados nas escolas, no intuito de analisar como este grupo de professores percebem a organização do pensamento, a função de professor, qual a crença deles na capacidade dos alunos, principalmente com relação às pessoas com deficiência, verificar como organizam o processo de ensino e avaliação e ainda, constatar se, este grupo de professores, vislumbra a possibilidade dos alunos também podem ser protagonistas do processo de aprendizagem.

Após o retorno dos questionários iniciou-se a análise das respostas fazendo um comparativo entre as respostas dadas pelos professores e a teoria de suporte deste artigo. E para manter o anonimato, os professores foram denominados com expressões fictícias de acordo com o contexto educacional.

REFLETINDO À LUZ DOS DISCURSOS: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Do grupo de retornos, a amostra se configurou efetivamente com 6 professoras dos anos iniciais do ensino fundamental e 1 coordenadora pedagógica (Questão 1), que atua, tanto nos anos iniciais, quanto nos finais deste segmento (Questão 2). Esta amostra foi composta por 3 professoras que trabalham sob o regime de contrato temporário e 3 que são concursadas para atuarem nestes cargos (Questão 3). Todas possuem graduação em pedagogia (Questão 4). Da amostra que retornou para análise 100% das respostas correspondem a professores que atuam no ensino fundamental I.

No grupo de professores que responderam à pesquisa, percebeu-se que os conhecimentos considerados indispensáveis para serem ensinados na escola (Questão 5), perpassam por conhecimentos curriculares formais e por outros que visam a uma melhor convivência. Aparecem respostas em que estes conhecimentos válidos se subdividem em conhecimentos escolares, onde se enquadram os conteúdos programáticos como leitura, escrita, conhecimentos matemáticos e científicos e em outra parte que seriam os conhecimentos que irão promover mudanças nos comportamentos sociais e na transformação da sociedade em que vivem.

Também aparecem respostas de que motivação, incentivo, criatividade, respeito a vida, saber conviver e viver em sociedade também são imprescindíveis, assim como as questões que envolvem respeito, tolerância, gentileza e diversidade, são apontadas. As professoras destacaram que com esses conteúdos podem conduzir os alunos a situar-se no tempo e no

espaço, e, a terem autoconhecimento e autoconfiança, assim como a se comunicarem bem e a compreenderem os outros, melhorando, assim, a interpretação dos textos que lêem.

Nas respostas destes professores observam-se marcas do condutivismo, onde se destacam os conhecimentos fixos, como as grades curriculares, que devem ser repassadas de forma organizada e linear (Questão 6). Também aparecem de forma bastante evidente as transformações pelas quais a educação vem passando desde os anos de 1990, quando, conforme diz Temporetti, ocorreu uma grande mudança no sistema educacional, onde a maioria dos especialistas incutiram nos professores um novo discurso psicopedagógico. Desta maneira, os conteúdos necessitam estar sempre vinculados a uma aprendizagem significativa.

Por meio da análise das respostas, constata-se, que para esse grupo de professoras, essa aprendizagem significativa perpassa pelos conhecimentos que promovem a uma vida social com mais valores e respeito. Esses conhecimentos aparecem, em 4 destes relatos (57,14%), em separado, de um lado os conteúdos programáticos da grade curricular, como matemática, português, ciências, entre outros, e de outro os conhecimentos que levam às condutas da vida dos alunos em sociedade.

“Para os alunos melhor entenderem é preciso que saibam conviver em grupo e assim vão conseguir aprender matemática, português, geografia *etc*” (Caneta).

“É muito importante que todos os alunos saibam os conteúdos das disciplinas curriculares, mas é mais importante ainda que consigam respeitar os outros e as regras, que saibam conviver” (Lápis).

“Para aprender os conteúdos da escola (ler e escrever), precisa primeiro saber conviver, e ler o outro, senão é muito difícil” (Borracha).

“Mais importante que os ensinamentos da escola são os da vida cotidiana, se souberem viver na sociedade, vão aprender aos poucos os conhecimentos da escola” (Apagador)

Com base nos princípios teóricos de Temporetti (2006a), existe uma mescla tão grande em se querer explicar tantas teorias que as educadoras se acham perdidas e não sabem mais o que fazer ou porque fazem.

Os professores deixam claro que estes conteúdos são separados, que serão repassados aos alunos em tempos distintos, e não de forma interdisciplinar, em uma escada ascendente. Os conhecimentos (Questão 7), na visão desses participantes, são sempre de forma gradual e linear e não em uma visão de espiral recorrente, em que os conteúdos serão trabalhados todos

conectados, em forma aspiralar, de maneira que todos estes aspectos se entrecruzam o tempo todo, no ir e vir da espiral, como proposto por Temporetti (2014).

Nas vozes de 100% da amostra de professoras, a aprendizagem é forma linear, como indicado em alguns discursos:

“Para avançar com os conhecimentos para os alunos sempre se realiza avaliações dos conhecimentos adquiridos, para assim prosseguir” (Professora Giz de Cera)

“Para ocorrer a aprendizagem só é possível com pré-requisitos já adquiridos” (Professora Régua)

“A avaliação do que o aluno já sabe, ajuda na reconstrução do planejamento” (Professora Borracha)

Esta associação acerca de como se organiza o processo de aquisição do conhecimento, apontada por Temporetti, merece destaque, uma vez que se trata de uma analogia bastante interessante que materializa em duas figuras, a de uma escada e a de um espiral, duas formas distintas de se organizar a aquisição do conhecimento.

A ideia da escada ascendente é a de que o conhecimento é uma questão individual, por este motivo a avaliação é também individual, cada um aprende de acordo com a capacidade e a avaliação é uma forma de medir esta capacidade.

Já a imagem do espiral traz a ideia de construção coletiva do conhecimento, onde o conhecimento é adquirido em grupos de indivíduos conectados, onde as ideias são explicadas, questionadas e refeitas, neste processo a avaliação precisa ser contínua, pois, o conhecimento muda quanto mais as relações e reflexões se dão.

Dessa forma, discutiu-se um pouco acerca de como se organiza a forma de pensar a educação dos professores participantes. Já com relação a organização do pensamento (Questão 8), dos alunos essas professoras apontaram nas respostas, que o pensar é uma capacidade e competência que pode ser desenvolvida e adquirida por todos e que a escola pode sim, aprimorar esse desenvolvimento do pensar, 85,7% dos participantes apontaram esta perspectiva e somente 1 professora (14,3%) apontou que:

“ A capacidade de desenvolvimento do pensamento é decorrente do núcleo familiar ao qual o aluno pertence, se a família é desorganizada a criança também será” (Quadro)

Para fazer um contraponto à colocação desta última professora, cita-se Vygotsky (1988), que apresenta a importância do social no processo de formação, destacando que a vida social do sujeito, e seus comportamentos são construídos nos diversos grupos pelos quais perpassa, mas que esses elos construídos vão regular e influenciar o sujeito

individualmente. Logo, mesmo que um indivíduo venha de uma organização familiar diferente do agrupamento existente no ambiente escolar, esta diferença será parte do processo de aquisição de diferentes conhecimentos que todo ser humano precisa para se adaptar em diferentes ambientes, ou seja, as diferentes formas de organização familiar não são dificultadores para o processo de aquisição do conhecimento e sim parte deste processo.

Para três destas pedagogas (42,8%) a escola deve trabalhar com a capacidade e competência dos alunos em desenvolver o pensamento e acreditam que a maioria dos alunos pode desenvolver o pensamento, mas para os alunos com deficiência intelectual (Questão 9), essa capacidade é bastante comprometida e será necessário criar várias estratégias para atingir o objetivo de desenvolvimento do pensamento. Que este é um processo, no qual, a organização do pensamento dependerá do grau de comprometimento da criança, e que esta organização poderá ser adquirida a partir de diferentes perspectivas.

“O aluno com deficiência precisa de organização e planejamento para desenvolver seu pensamento e aprender” (Lápis).

“As estratégias utilizadas para os deficientes precisam prever as especificidades” (Caneta).

“Os deficientes também aprendem, só é necessário mais estratégias” (Giz de cera).

Interessante observar que, para o aluno considerado sem deficiência, os professores apontaram a diferença na organização familiar como um dificultador para o processo de desenvolvimento do pensamento. Já com relação às pessoas com deficiência também consideraram essa desorganização do pensamento um dificultador, mas para isso já apontam a necessidade de estratégias diferenciadas para alcançar o objetivo de desenvolvimento do pensar, ação que não propuseram para as crianças vindas de famílias com organização familiar diferenciada.

Estes mesmos professores que organizam o processo de ensino de forma fragmentada, que se percebem, em sua maioria, como mediadores do processo de ensino, quando questionados acerca de como é feita a organização do processo de ensino para pessoas com deficiência na escola em que trabalham (Questão 9), relataram que o planejamento é feito junto com o professor colaborativo que auxilia na adaptação dos conteúdos, que são utilizados todos os espaços escolares para o processo de ensino, que contam com o auxílio de profissional de apoio e que são utilizados os recursos da sala de atendimento educacional especializado (AEE).

Além disso, que o planejamento busca que o processo de ensino se dê de forma inclusiva, que utilizam o contra turno, com auxílio da coordenação pedagógica, professor de AEE, professor regente, com apoio da direção da escola e orientação da Secretaria de Educação, à partir do conhecimento das necessidades do aluno para desenvolver as potencialidades e atenuar as dificuldades e que todo o processo, dificuldades e avanços, é registrado em relatórios.

A educação exitosa, em consonância com Dewey (1908), é aquela que estimula a capacidade dos aprendizes para as demandas das situações do cotidiano em que convive. Dessa maneira, a criança, será estimulada a emergir da estreiteza original de ações e sentimentos para analisar o ponto de vista dos grupos aos quais pertence, e não apenas do grupo familiar inicial. Desta forma, não importa se o aluno tem ou não deficiência, o que importa são as estratégias utilizadas, nos diferentes meios nos quais ele convive, para estimular o processo de aprendizagem.

Os professores participantes dizem que todos os alunos são capazes de aprender, (Questão 10), mas apontam que há ritmos e diferenças nas aprendizagens, 100% colocam em nas falas estas crenças, tais como:

“A seu ritmo, todos aprendem” (Giz de Cera);

“Cada uma a seu modo, todos evoluem” (Quadro).

“Às vezes não aprendem os conteúdos como o restante da turma, mas aprendem a conviver no cotidiano” (Lápis).

Na visão destes profissionais, nem todos os alunos, principalmente aqueles com deficiências chegam a ter proficiência com os conteúdos escolares tradicionais, preconizados pelo condutivismo, dentro de uma linearidade, que institucionalizam os conhecimentos escolares como os acadêmicos e menosprezam os conhecimentos que fazem parte do cotidiano, do dia-a-dia do educando.

Em geral apontam que, para os alunos com deficiência, todos têm capacidade de aprender, para tanto é preciso reconhecer as individualidades, descobrir as capacidades. De acordo com estes profissionais, alguns dos alunos com deficiência, irão percorrer esse caminho com maior autonomia e outros precisarão de intervenções, onde serão criadas estratégias e recursos que possam assegurar uma acessibilidade curricular necessária a estes educandos.

Contudo, os resultados indicam que nas vozes dos professores que há uma necessidade de uma maior intervenção na formação docente, para que sejam priorizadas as formas de se

fazer um currículo com práticas educativas mais acessíveis a todos os alunos da turma, inclusive aos alunos com deficiência, pois segundo estes professores as universidades ainda priorizam o currículo tradicional.

Assim, percebe-se que há um distanciamento quando os professores pensam sobre as capacidades de aprender que tem os alunos com deficiência ou aqueles considerados “ditos normais”. Para os com deficiência buscam novas metodologias, acessibilidades curriculares, estudos, buscam atender às demandas e potencialidades e para os outros basta ensinar dentro dos padrões instituídos e tudo se efetivará.

A maioria dos professores, que responderam ao questionário, percebem a organização do pensamento de forma fragmentada, ou seja, o processo de pensar se dá de partes mais simples para mais complexas e da parte para o todo. Observa-se que alguns professores destacam a relevância de ouvir os alunos para aproximar da realidade e descobrir as habilidades, as necessidades e as dificuldades.

Tal forma de organização, baseada em atividades que vão do simples para o complexo muito se aproxima ao que Temporetti chama de “escada ascendente”, uma metáfora para descrever como é possível organizar o processo de organização do ensino e, por consequência da aprendizagem, ou seja, a cada nova aquisição de conhecimento é como subir um degrau da escada do conhecimento.

A organização dos conhecimentos do simples para o complexo, como uma escada a ser subida, apresenta o processo de aquisição do conhecimento de forma fragmentada, abrindo espaço para a possibilidade de pensar o processo de ensino em blocos, em sequências e assim se deu a formação da grande maioria dos profissionais da educação ao longo dos tempos e as respostas dos professores demonstram que esta forma de pensar o processo de ensino e aprendizagem ainda se encontra muito presente nas escolas.

Partindo da lógica de que há um ponto inicial, mais simples e um ponto final mais complexo é perfeitamente compreensível ter o entendimento de que o professor é aquele que domina todo o conteúdo a ser ensinado, que precisa saber exatamente de onde partir e exatamente onde chegar.

Assim, destaca-se o modo como estes professores percebem como se dá a aprendizagem, como se percebem enquanto agentes dos processos de ensino e aprendizagem, pois a forma fragmentada como descreveram e organizam o processo de ensino não dialoga com a forma como apresentam a função do professor.

Quando se referem aos alunos com deficiência, na forma de planejar para estes alunos, todos os respondentes, 100%, evidenciam que há maior ênfase no compartilhar de ideias, no conhecer os alunos, nas potencialidades e nas limitações, e isso não ocorre quando a questão da deficiência não é destacada.

É como se existisse um padrão de normalidade a que a maioria dos alunos estivesse enquadrada e, portanto, para estes alunos um processo linear de aprendizagem seja possível, bastando repetir aquilo que deu certo em anos anteriores para que a maioria dos alunos aprendam.

Já com relação à pessoa com deficiência (PCD), por apresentarem dificuldades de aquisição do conhecimento de forma mais explícita, é necessário pensar em equipe, conhecer mais os alunos para assim planejar diferentes formas de ensinar. É como se existissem duas formas de perceber a educação, uma com processos de ensino rígidos e escalonados e outra sem um caminho linear a seguir, uma vez que é o aluno com deficiência que ditará os caminhos, buscando aulas numa perspectiva do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), mas que não se justificam por não serem aplicadas na turma toda, mas apenas no grupo de alunos com deficiência.

Sem embargo, quando há referência a alunos com alguma necessidade educativa especial os professores organizam o processo de ensino coletivamente, buscando estratégias e tempos escolares diferenciados para os alunos com deficiência. Além disso, há a perspectiva de se partir do conhecimento das necessidades do aluno para desenvolver as potencialidades e atenuar as dificuldades. Havendo maior preocupação em fazer registros, de todo o processo de aprendizagem, dificuldades e avanços dos alunos com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as respostas apresentadas pelos profissionais da educação, as assertivas teóricas e as contradições da prática, volta-se a pensar a formação docente, uma vez que é possível perceber que a teoria educacional trabalhada durante a formação dos professores tem se refletido, de alguma maneira, nos discursos dos professores, mas, pouco tem modificado a prática desses docentes.

Torna-se necessário e importante analisar como as discussões teóricas se materializam na prática do dia a dia das escolas. Há diferença em como o professor organiza a forma de ensino para alunos com e sem dificuldades de aprendizagem aparente, e para os alunos com

deficiência. No processo de ensino para alunos de turmas regulares a dificuldade de aprendizagem é transferida para o aluno e não para a metodologia, já com os alunos com deficiência há a preocupação em se conhecer as limitações dos alunos para organizar o processo de ensino, neste caso a deficiência do processo de ensino é compartilhada entre professores e alunos.

Esta pesquisa nos alerta para a necessidade de que teoria, prática, ação e reflexão sejam constantes no processo de formação docente, de forma que seja possível aos profissionais da educação serem cada vez mais conscientes dos processos de ensino, avaliação e planejamento pedagógico. O estudo preconizou ouvir as vozes dos professores, e foi possível perceber que há uma lacuna entre as vozes e as práticas. Os sujeitos desta pesquisa percebem que é papel do professor estimular, incentivar e orientar os alunos para o processo de aquisição de conhecimento. Fica claro, contudo, que há um padrão de aluno reconhecido por todos, e que a pessoa com deficiência demanda mais planejamento e busca por estratégias diferenciadas, mas não devido a crença de que possuem capacidade de aprendizagem, mas, pelo contrário, porque supostamente são incapazes de aprender da forma como se ensina para todos.

Os profissionais da educação precisam de mais formação docente em contexto, para que possam conhecer as estratégias e pressupostos do Desenho Universal da Aprendizagem, e assim, trabalhar em conjunto com as turmas. Assim será possível diminuir barreiras sociais, pedagógicas e atitudinais, caminhando rumo a uma educação que atenda a todos e priorize o verdadeiro papel da escola, a aprendizagem, que só é possível de forma aspiralar, com o entrecruzar, no no ir e vir da espiral, de todos os aspectos que compõem o currículo escolar.

REFERÊNCIAS:

BRUNER, J. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COLE, M. Reinventando las prácticas educativas del pasado para lograr el éxito pedagógico del futuro. **Revista de Estudios Sociales**. v. 40. p. 23-32, 2011.

DEWEY, J. **Mi credo pedagógico. Teoría de la educación y sociedad**. San Martín: Centro Editor de América Latina, 1908.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, n.71, p. 45-78, jul. 2000.

TEMPORETTI, F. Prácticas educativas: entre lo individual y lo sociocultural, en itinerarios educativos. **La revista del INDI**. v. 1, n. 1, p. 89-102, 2006a.

_____. Entre la escalera ascendente y la espiral recurrente. Los procesos de adquisición de conocimiento en tiempos de textos e hipertextos, en itinerarios educativos. **La revista del IND**, v. 7, n. 7, p. 83-97, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **La Psicología de Vygotsky**. Madrid: Visor, 1988.