

A FORMAÇÃO DE CONCEITOS À LUZ DA ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO E DA PEDAGOGIA RETÓRICA

THE FORMATION OF CONCEPTS IN THE LIGHT OF TEACHING GUIDING ACTIVITY AND RHETORICAL PEDAGOGICAL

LA FORMACIÓN DE CONCEPTOS A LA LUZ DE LA ACTIVIDAD ORIENTADORA DE ENSEÑANZA Y DE LA PEDAGOGÍA RETÓRICA

Bianca Viana Monteiro da Silva¹

Elaine Sampaio Araujo²

Marcus Vinicius da Cunha³

Resumo: Considerando a formação de conceitos um requisito fundamental para a educação, este artigo examina as proposições da Atividade Orientadora de Ensino em associação com os princípios da Pedagogia Retórica. Embora adotem termos próprios e fundamentos filosóficos distintos, essas duas concepções pedagógicas possuem dimensões que viabilizam um diálogo voltado a situar a escola como lugar social em que a formação de conceitos ocorre por meio da apropriação da experiência social da humanidade. Enquanto Dewey argumenta em favor da educação como meio propício para o sujeito ter experiências estéticas fundamentais para a constituição humana, Vigotski defende que é pela educação que o sujeito se integra a questões de natureza social e cultural. A primeira seção do artigo apresenta uma periodização do desenvolvimento, com destaque para a formação de conceitos na adolescência. A segunda seção traz os fundamentos da Pedagogia Retórica, com o propósito de evidenciar possíveis aproximações com as propostas da Atividade Orientadora de Ensino.

Palavras-chave: Atividade Orientadora de Ensino; Pedagogia Retórica; Formação de Conceitos.

Abstract: Considering the formation of concepts is a fundamental requirement for education, this paper examines the propositions of the Teaching Guiding Activity in association with the principles of Rhetorical Pedagogy. Although they adopted their own terms and distinct philosophical foundations, these two pedagogical conceptions have dimensions that enable a dialogue aimed at situating the school as a social place where the formation of concepts occurs through the appropriation of the social experience of humanity. While Dewey argues in favor of education as a conducive means for the subject to have aesthetic experiences fundamental to the human constitution, Vygotsky argues that it is through education that the subject integrates with issues of social and cultural nature. The first section of the article presents a periodization of development, with emphasis on the formation of concepts in adolescence. The second section brings the foundations of Rhetorical Pedagogy, with the purpose of highlighting possible approximations with the proposals of the Teaching Guiding Activity.

Keywords: Teaching Guiding Activity; Rhetorical Pedagogy; Formation of Concepts; John Dewey.

¹ doutoranda em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. bianca.viana.silva@usp.br. <https://orcid.org/0000-0002-8786-1473>

² Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. esaraujo@usp.br. <https://orcid.org/0000-0002-5012-5552>.

³ Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. marcusvc@ffclrp.usp.br. <https://orcid.org/0000-0001-8414-7306>

Resumen: Considerando que la formación de conceptos es un requisito fundamental para la educación, este artículo examina las proposiciones de la Actividad Orientadora de Enseñanza en asociación con los principios de la Pedagogía Retórica. Aunque adoptan términos propios y fundamentos filosóficos distintos, estas dos concepciones pedagógicas poseen dimensiones que viabilizan un diálogo orientado a situar la escuela como lugar social en el que la formación de conceptos ocurre por medio de la apropiación de la experiencia social de la humanidad. Mientras Dewey argumenta a favor de la educación como medio propicio para el sujeto tener experiencias estéticas fundamentales para la constitución humana, Vigotski sostiene que es por la educación que el sujeto se integra a cuestiones de naturaleza social y cultural. La primera sección del artículo presenta una periodización del desarrollo, con énfasis en la formación de conceptos en la adolescencia. La segunda sección trae los fundamentos de la Pedagogía Retórica, con el propósito de resaltar posibles aproximaciones con las propuestas de la Actividad Orientadora Docente.

Palavras-chave: Actividad Orientadora de Enseñanza; Pedagogía Retórica; Formación de Conceptos.

INTRODUÇÃO

Fundamentada na perspectiva histórico-cultural, Martins (2016, p. 1584) sustenta que os conceitos científicos “correspondem a um tipo superior de conceitos, tanto em relação ao plano teórico quanto em relação ao plano prático”. Anjos e Duarte (2016) acrescentam que elaborar práticas pedagógicas voltadas à formação de tais conceitos é essencial para a transmissão de conteúdos clássicos, sistematizados e imprescindíveis à educação, o que não se realiza sem a elevação da qualidade do ensino nas escolas. Luria (1981) defende que a formação de conceitos científicos diz respeito ao que a criança realiza na escola por intermédio dos conteúdos das matérias escolares, o que depende da organização pedagógica sob a responsabilidade do professor.

Pode-se ensinar conceitos científicos por meio de diversos procedimentos: pela associação entre objetos e símbolos; pelo método que preceitua ir do mais simples para o mais complexo; por seu vínculo com práticas cotidianas; pelo questionamento às formas de apreensão espontânea etc. Sem desprezar a relevância dessas abordagens, este artigo buscará destacar o valor da promoção de ações investigativas e reflexivas

desenvolvidas coletivamente pelos estudantes em situações de ensino promovidas pelo professor, o que julgamos ser a conduta mais condizente com princípios democráticos no âmbito escolar.

Embora muitos considerem ideal ensinar conceitos partindo do que se intitula por *concreto* – muitas vezes confundido com manipulável, com o supostamente conhecido, como é o caso da associação verbal entre objetos e símbolos –, esse método pode não ser suficiente. A abordagem associacionista, cujo autores de referência são Ivan Pavlov, John B. Watson e Edward L. Thorndike, não assegura a aprendizagem, sendo possível questionar se constitui uma ação pedagógica efetiva. Esse problema foi enfrentado pela Teoria da Atividade derivada de Vigotski (2001) e Leontiev (1978), em cujas obras se fundamenta a proposta de Moura (2000), denominada Atividade Orientadora de Ensino (AOE).

As proposições originais da AOE vêm sendo recentemente aprimoradas e expandidas pelo próprio autor e por outros pesquisadores.⁴ Assumindo este propósito, o presente artigo buscará

⁴ Ver, por exemplo, Moura (2000; 2010), Moura et al. (2016), Panossian et al. (2017), Nascimento et al. (2017) e Araujo (2019).

analisar as bases gerais da AOE à luz do princípio da Pedagogia Retórica, concepção educacional derivada dos primeiros sofistas que atuaram na Grécia Clássica e desenvolvida na atualidade por John Dewey (CRICK, 2010). Cada uma dessas abordagens tem suas particularidades, diferindo, entre outros aspectos, no que tange a referenciais filosóficos e posicionamentos políticos, o que dá margem à investigação de divergências entre elas (GLASSMAN, 2001).

Este artigo, porém, não se ocupará desse tema, optando por examinar exclusivamente as proposições pedagógicas de ambas as abordagens. Trata-se de uma opção norteada pela tese de que as teorias e as propostas educacionais têm seu valor ampliado sempre que mantém intercâmbio com outras, não necessariamente coincidentes com as suas na totalidade. Nosso procedimento, portanto, consistirá em um exercício interpretativo em busca de aproximações entre a AOE e a Pedagogia Retórica – exercício que os autores analisados obviamente não fizeram. Nosso propósito é estabelecer um diálogo que propicie o enriquecimento das práticas pedagógicas, deixando para ocasião futura a tarefa de observar pontos de distanciamento.

Na primeira seção deste artigo, apresentaremos uma periodização do desenvolvimento humano, de modo a estabelecer uma atividade guia com foco na adolescência, que é quando ocorre a formação de conceitos. Em seguida, faremos uma explanação dos fundamentos da Pedagogia Retórica, com o intuito de dar sustentação ao exame da Atividade Orientadora de Ensino proposta por Moura (2000), a qual será exposta na

terceira seção. O objetivo geral do artigo consiste em trazer ao leitor as possibilidades de diálogo entre essas concepções, centrando-se na formação dos conceitos teóricos/científicos por meio da apropriação da experiência social da humanidade, assunto que será discutido em nossas conclusões.

A FORMAÇÃO DE CONCEITOS NA ADOLESCÊNCIA

A atividade guia é aquela que orienta o desenvolvimento humano em cada período etário, sendo necessário contextualizá-la para o devido entendimento das propostas pedagógicas analisadas neste artigo. Não dissertaremos sobre o desenvolvimento humano com base apenas no aspecto biológico ou na experiência quantitativa acumulada; nossa ênfase consiste em focalizar a lei que regula o desenvolvimento, considerando o que concerne à internalização das Funções Psíquicas Superiores (FPS), tal qual conceitua Vigotski (2000), com o objetivo de propor ações pedagógicas que viabilizem a formação de conceitos como resultado da apropriação da experiência social da humanidade.

Nesta abordagem, a investigação da gênese dos processos psíquicos leva em conta os aspectos sociais e culturais, opondo-se frontalmente a um estudo meramente cronológico, de natureza maturacional, com etapas fixas e baseado na expectativa de desenvolvimento para cada idade. Sobre os referenciais estritamente biologicistas assim criticados, Vigotski (2000) afirma:

Tudo se considera à margem de sua faceta histórica. Supõe-se que a ideia de que tem acerca do mundo e da causalidade uma

criança europeia de família culta de hoje em dia e a ideia que tem sobre isso uma criança de alguma tribo primitiva, a concepção de mundo de uma criança da Idade da Pedra, do Medievo ou do século XX – tudo isso é idêntico e igual em princípio a si mesmo. (VIGOTSKI, 2000)

Na perspectiva de Vigotski (2000), o cérebro é um órgão dotado de plasticidade, e as FPS – que nos diferenciam dos animais por conterem as funções de atenção, memória, emoção, percepção, raciocínio lógico e linguagem – não são dotações naturais, necessitando das relações sociais para a sua formação e operacionalização. As FPS se desenvolvem historicamente e culturalmente, não apenas biologicamente. Assim, a investigação do desenvolvimento humano deve elucidar o processo de desenvolvimento cultural e histórico do comportamento e da conduta.

É por esse motivo que Vigotski (2000) assume a tese de que as FPS surgem primeiramente no nível exterior, na esfera social, para serem depois apropriadas e interiorizadas por meio da mediação, o que implica o contato com o outro. A aprendizagem tem papel fundamental nesse processo, sendo tão ou mais importante para o desenvolvimento do que a própria maturação biológica. Compreende-se, portanto, o valor atribuído à promoção de atividades sistematizadas de ensino-aprendizagem, pois elas são responsáveis por viabilizar o máximo desenvolvimento das possibilidades inerentes ao ser humano.

Vigotski (1996, p. 253) é categórico ao afirmar que o que se procura vai além da aparência das etapas do desenvolvimento, pois visa “revelar a natureza interna do desenvolvimento que

se oculta sob os fenômenos externos, captando seu movimento de modo dialético e não linear”. E prossegue, ainda se referindo ao tema da periodização do desenvolvimento infantil: isto “significa que devemos renunciar a toda intenção de classificar as idades por sintomas e passar, como fizeram em seu tempo outras ciências, a uma periodização baseada na essência interna do processo estudado”.

Com consonância com as teses vigotskianas, Tuleski e Eidt (2016, p. 54) lembram que as diretrizes das funções psíquicas vão se aprimorando e se desenvolvendo na mesma medida em que a situação social vai desencadeando processos internos de desenvolvimento. O bebê, por exemplo, “antes passivo, vai ganhando comportamentos mais e mais ativos com relação ao mundo circundante, e tais ganhos no desenvolvimento impactarão a situação social existente”. A situação que se faz presente, que é de natureza social, deverá se modificar “por força das novas aquisições infantis”: “se a criança não é mais a mesma, seu entorno social deverá criar novos modos de lidar com ela, de educá-la”.

É nesse movimento repleto de mudanças que ocorre o desenvolvimento, diz Vigotski (2000; 1996). O choque social exige meios sociais para lidar com a nova criança que emerge do intercâmbio com o outro, o que se configura como um momento crise, termo que designa o salto qualitativo do desenvolvimento, a extinção de velhos interesses e o desenvolvimento de novos – um momento doloroso e sensível, sem dúvida. Tais crises são distintas para cada criança, e dependem da situação social em que transcorre o desenvolvimento.

Por isso, Vigotski (1996) apresenta um estudo das idades críticas, ou períodos

de crise, registrando a seguinte periodização: crise pós-natal; primeiro ano, entre dois meses e um ano; crise de um ano; primeira infância, de um a três anos; crise dos três anos; idade pré-escolar, dos três aos sete anos; crise dos sete anos; idade escolar, entre oito e doze anos); crise dos treze anos; puberdade, dos quatorze aos dezoito anos; e crise dos dezessete anos. Tuleski e Eidt (2016, p. 55) alertam que essas idades não constituem etapas fixas, pois devemos pensar na situação social de desenvolvimento, as condições que colocam “a criança em atividade e as transformações alcançadas que geram as neoformações, considerando as características culturais e de classe social e demais especificidades”.

Nessa periodização, destacamos a adolescência, que Vigotski (1996) denomina *idade de transição*, quando a qualidade do pensamento passa por drásticas mudanças, em especial no que tange à capacidade psíquica para o pensamento conceitual. O pensamento é caracterizado por estágios: começa pelo pensamento sincrético, pensamento não mediado por signos, sob o controle apenas de percepções dos fenômenos; vai ao pensamento por complexos, pensamento mediado por signos, sob o controle de características objetivas dos fenômenos; na adolescência, por fim, alcança o pensamento conceitual, pensamento teórico, sob o comando das características causais dos fenômenos (VIGOTSKI, 2001).

Esse último estágio é a grande conquista dessa etapa da vida, possibilitando uma compreensão mais efetiva da realidade, uma forma de comunicação social mais íntima e o envolvimento mais amadurecido com atividades de estudo e profissionais

(ELKONIN, 1987). Ressalte-se, é claro, que tudo depende de as condições sociais e escolares favorecerem e chegada a nível intelectual.

Resta-nos dizer que temos dedicado tanta atenção ao desenvolvimento do pensamento porque não podemos considerá-lo em modo algum como um de tantos processos parciais do desenvolvimento na idade de transição. O pensamento nessa idade não é uma função a mais entre as outras. O desenvolvimento do pensamento tem um significado central, basal, decisivo para todas as funções e demais processos. Com a finalidade de expressar de modo mais breve e claro o papel central do desenvolvimento intelectual para toda personalidade do adolescente e todas as suas funções psíquicas, diremos que a aquisição da função de formação de conceitos constitui o ponto principal de todas as mudanças que se produzem na psicologia do adolescente. Os elos restantes dessa cadeia, todas as demais funções parciais se intelectualizam, transformam-se e se reestruturam pela influência dos êxitos decisivos que alcança o pensamento do adolescente. (VIGOTSKI, 1996, p. 113)

Vigotski (1996) opõe-se à dicotomia entre forma e conteúdo, propondo uma interação dialética entre ambos, a qual se desenvolve historicamente envolvendo os planos da história social da humanidade e do desenvolvimento psicológico dos indivíduos: “O adolescente, por meio do pensamento por conceitos, avança na compreensão da realidade em que vive, das pessoas ao seu redor e de si mesmo” (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 207).

O pensamento por conceitos é “o meio mais adequado para conhecer a realidade porque penetra na essência interna dos objetos” (VIGOTSKI, 1996, p. 78-9). Tomando por base essa tese vigotskiana, as próximas seções deste artigo analisarão, primeiramente, as propostas da Pedagogia Retórica e, em seguida, as diretrizes da Atividade Orientadora de Ensino, buscando encontrar em cada uma delas, e na confluência entre elas, contribuições para a formação de conceitos científicos por intermédio da educação. Conforme assinalamos em nossa seção introdutória, as dissonâncias de natureza filosófica e política, que certamente existem quando se comparam referenciais teóricos distintos, não serão objeto do presente estudo, cuja meta consiste em reunir ideias capazes de inspirar ações pedagógicas investigativas e reflexivas em situações de ensino.

A PEDAGOGIA RETÓRICA

Os pensadores gregos da primeira geração de sofistas— Protágoras, Górgias e Hípias – desenvolveram o domínio do discurso, *logos*, utilizando a retórica como meio de argumentar diante das temáticas de interesse da coletividade, como eram as pautas das assembleias e os dilemas enfrentados nos tribunais. Das proposições da Sofística deriva a concepção de que a retórica é mais do que uma “simples ferramenta de persuasão”, pois se norteia por princípios éticos pautados na convivência democrática (CRICK, 2015, p. 174). O discurso retórico busca “fundir a lógica com a poesia para dar forma à experiência coletiva de uma cidadania” (SILVA; CUNHA, 2015, p. 73).

As formas discursivas da retórica visam ao enfrentamento de situações conflituosas, denominadas *situações retóricas*, concernentes ao contexto em que o orador se vê diante de uma exigência, uma questão não resolvida, um problema que se apresenta perante certo auditório. Para enfrentá-la, o orador emprega duas estratégias argumentativas, *decorum* e *kairós*, ambas operando conjuntamente. O ensino da retórica tem por objetivo formar um sujeito que, dominando essas estratégias e fazendo uso de seu potencial criativo, atue como cidadão em prol da deliberação e da ação na vida social em benefício da coletividade (SBRANA; CUNHA, 2019).

O argumento em *decorum* valida o “sentido de estabilidade e continuidade através do tempo, como se o lugar em que se encontra fosse existir para sempre”. Trata-se de uma argumentação que “honra a história, a posteridade, por criar um objeto cuja beleza particular perdura; o tempo é percebido como uma dimensão constante, imutável, que merece respeito por possuir manter estável a situação vigente” (CUNHA; COSTA; MERCAU, 2020, p. 881). Argumentar em *kairós*, por sua vez, significa “designar a coincidência entre a ação humana e o tempo, o que faz com que o tempo seja propício, e a ação, boa; trata-se da ocasião favorável, o momento oportuno” (SILVA, 2017, p. 24).

A conjugação dessas duas formas discursivas constitui o núcleo da retórica: “o encontro de um tempo estável com um tempo a ser quebrado, o que revela a ‘unidade estética’ da retórica” (CRICK, 2010, p. 184).

O raciocínio *decoroso* opera com formas universais, ao passo que a argumentação *kairótica* envolve o que é particular, único, o que só

se concebe mediante ousadia imaginativa. A arte retórica transita de um polo a outro, buscando construir sentidos capazes de mobilizar todas as audiências. (CUNHA; COSTA; MERCAU, 2020, p. 881)

Considerando o contexto e as disposições do auditório, o argumento deve estar em sintonia com o pensamento tradicional já estabelecido, em *decorum*, e reconhecer o momento certo para redirecioná-lo por meio de *kairós*. Transitar entre o *decoroso* e o *kairótico*, levando a discussões e redefinições, é o meio adequado para mobilizar o auditório e conduzi-lo a superar a situação retórica.

Assim, pela tradição e pela sensibilidade diante do momento, o professor percebe a ocasião oportuna para intervir, instigando uma ação investigativa juntamente com os estudantes. Ao discorrer sobre eventos históricos, por exemplo,

(...) o orador deve proceder decorosamente, respeitando a ordenação natural e tradicional dos fenômenos, mas sempre atento para intervir *kairoticamente* com o propósito de romper essa mesma ordenação e introduzir as inovações pretendidas, visando mobilizar a audiência para agir de maneira inédita. (CUNHA; COSTA; MERCAU, 2020, p. 881)

Além dessas duas formas argumentativas, a retórica assume também a *antilógica*, que consiste em levar em conta diferentes pontos de vista e o desejo permanente de indagar, não se conformando com verdades estabelecidas e valorizando a diversidade de opiniões, em busca do consenso. O que se pretende

é ensinar os estudantes a argumentar com vistas à transformação de situações conflitantes (SBRANA; CUNHA, 2019). A *antilógica* requer que o indivíduo desenvolva a vontade de indagar permanentemente, sem se conformar com verdades dogmáticas (SILVA, 2017). Desse modo, “a competição entre argumentos nunca cessa”, o que confere ao discurso uma dinâmica contrária a verdades absolutas e imutáveis (CUNHA; COSTA; MERCAU, 2020, p. 882).

Assim, a Pedagogia Retórica se define como um conjunto de orientações voltadas à formação dos indivíduos como seres atuantes, pautados por princípios éticos de respeito à diversidade e ao compartilhamento de ideias, o que é condizente com o modo de vida democrático preceituado por Dewey (ANDRADE; CUNHA, 2016). Seguindo a tradição retórica, Dewey (1979b, p. 214) defende a associação entre o agir e o pensar, conceituando que educar é ensinar a pensar reflexivamente, prática que consiste na “apresentação de problemas típicos que devam ser resolvidos por reflexão e experimentação pessoal e pela aquisição de conteúdos definidos de conhecimentos capazes de levar, mais tarde, a noções científicas mais especializadas”, isto é, à “familiaridade com métodos de investigação e prova experimental”.

A atribuição de um problema que esteja ao alcance da experiência do educando, o levando a raciocinar e a agir, assume o caráter de experiência reflexiva (DEWEY, 1979b). Cabe ao professor despertar no estudante o motivo, de modo a que ele investigue e elabore ideias próprias, ao invés de “simplesmente assimilar conhecimentos previamente estabelecidos” (ANDRADE; CUNHA, 2019,

p. 44). Educar é ensinar o aluno a pensar criativamente, de maneira investigativa e reflexiva, em uma situação mediada e controlada pelo educador, ambos envolvidos em um ambiente de atividade coletiva (DEWEY, 2010).

(...) se as propostas partem de problematizações que incitam a necessidades ou desejos, e permitem a elaboração de sentidos sociais mais gerais, a atividade será forte porque tem uma verdade interna; a criança será ciente de produtos culturais ou aspectos da natureza. Nesse sentido, outros interesses surgirão, inclusive por atividades específicas, e a criança pode sentir vontade de nomear, de conhecer especificidades textuais, etc. pode sentir vontade de nomear, de conhecer especificidades textuais etc. (ANDRADE; CUNHA, 2019, p. 9)

Sistematizar as ações pedagógicas é incitar nos educandos o *pensamento reflexivo*, conceito deweyano cujo preceito fundamental afirma que “a solução do problema deve advir do esforço de argumentação do aluno ante as hipóteses levantadas no decorrer do processo” (ANDRADE; CUNHA, 2019, p. 45). Dewey (1979a, p. 164-165) descreve o pensamento reflexivo em etapas:

1) perplexidade, confusão e dúvida, devidas ao fato de que a pessoa está envolvida em uma situação incompleta cujo caráter não ficou plenamente determinado ainda; 2) uma previsão conjectural – uma tentativa de interpretação dos elementos dados, atribuindo-lhes uma tendência para produzir certas consequências; 3) um cuidadoso exame

(observação, inspeção, exploração, análise) de todas as considerações possíveis que definam e esclareçam o problema a resolver; 4) a consequente elaboração de uma tentativa de hipótese para torná-lo mais preciso e mais coerente, harmonizando-se com uma série maior de circunstâncias; 5) tomar como base a hipótese concebida, para o plano de ação aplicável ao existente estado de coisas; fazer alguma coisa para produzir o resultado previsto e, por esse modo, pôr em prova a hipótese.

De acordo com as teses deweyanas concernentes à experiência estética e ao pensamento reflexivo, é assim que viabiliza a formação de conceitos. Segundo Dewey (2010, p. 554), o “desfecho coordenado e significativo” do processo investigativo resulta de experiências com “qualidades estéticas” que sensibilizam os indivíduos e os levam a mobilizar suas energias mentais e físicas. Em uma situação retórica, o professor propõe que os estudantes investiguem uma solução para o problema, procedimento que resulta na apreensão do conceito científico. Para alcançar essa meta, é necessário um “esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta de modo a haver continuidade entre ambas” (DEWEY, 1979a, p. 159).

Na proposta deweyana, o professor utiliza *decorum*, *kairós* e *antilógica* para promover a interação dos agentes envolvidos na comunicação, com o propósito de solucionar a situação retórica. A retórica se faz presente no ambiente escolar quando o professor e os estudantes assumem a dialogicidade,

tomando por base os discursos entre os pares e optando por uma das ideias em disputa, ou criando outra. Nesse processo, a persuasão se faz necessária para dar corpo à investigação e ao teste das hipóteses, de modo a alcançar a solução almejada. Por fim, ocorre a deliberação, que envolve a tomada de decisão para viabilizar a ação, reflexo do encontro da atividade dialógica com uma nova visão de mundo.

A ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO À LUZ DA PEDAGOGIA RETÓRICA

O conceito de *atividade* foi proposto inicialmente por Vigotski(2001) e desenvolvido por Leontiev (1978), Rubinstein (1973) e outros teóricos da psicologia soviética, com o propósito de evidenciar a formação histórica do psiquismo. Essa compreensão tem servido à educação no sentido defendido por Rubinstein(1960, p. 27 *apud* ARAUJO; MORAES, 2017, p. 51): “somente conhecendo a psicologia dos indivíduos se lhes pode educar e ensinar, formar sua psique, sua consciência e sua personalidade. Ao mesmo tempo, educando-lhes, conhecemo-los melhor”.

Asbahr (2011, p. 28) destaca que, na concepção vigotskiana, a atividade aparece como “princípio explicativo da consciência e das funções psicológicas superiores” – em respeito às etapas do desenvolvimento do indivíduo, tal como analisamos na primeira seção deste artigo.

A origem deste conceito pode ser encontrada nos primeiros escritos de Lev Vygotsky (1896-1934), que sugeriu que a atividade (*Tätigkeit*) socialmente significativa pode servir como princípio explanatório em relação à

consciência humana e ser considerado como um gerador de consciência humana. (KOZULIN, 1996, p. 111)

Mais tarde, Leontiev (1988) estabeleceu a relação entre atividade e consciência, no âmbito da unidade dialética do psiquismo humano.

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 1988, p.68)

Em termos pedagógicos, isso implica a necessidade de organizar o ensino de modo a promover o desenvolvimento dos educandos, levando em conta a experiência dos sujeitos aprendentes, constituídos histórica e socialmente. Nessa abordagem, a apropriação de conceitos se dá em processo, no interior de uma ação dirigida a um fim, visando à concretização de um objetivo estabelecido por uma necessidade humana. Um dos conceitos fundantes da abordagem histórico-cultural – na qual os autores aqui examinados se inserem – é o sentido pessoal que se compreende por meio da unidade dialética entre a atividade humana e a consciência. Trata-se, como explicado por Asbahr (2011), do sentido pessoal vinculado aos significados sociais e às atividades humanas.

Foi nessa direção que Moura (2000; 2016) sistematizou a concepção pedagógica denominada Atividade Orientadora de Ensino (AOE), considerando que a ação do professor deve viabilizar processos

educativos por intermédio da prática social. Tal intencionalidade pedagógica se volta à aprendizagem de conceitos a serem apropriados pelos alunos, contando com reflexões advindas da mediação cultural como docente e com os instrumentos simbólicos criados pela humanidade. A AOE visa coincidir o *objetivo*, a orientação que dirige a ação, com o *motivo*, o que incita a ação (MOURA et al., 2016). O aluno não age por mera solicitação do professor, mas porque compreende o motivo, pautado em seu sentido pessoal e nas significações sociais. As ações se orientam por esse motivo em direção ao objeto.

Assim, na AOE, o que se constitui como objeto da atividade humana torna-se o objeto da atividade de ensino, como expõem Moura et al. (2019, p.415), considerando o que diz Vigotski: “o conceito está encarnado na palavra e esta tem um significado construído historicamente, então devemos atentar para o conceito, objeto da educação escolar, como provido da história humana que o produziu”.

Nessa situação, faz-se necessário desencadear um sentido para os educandos realizarem a atividade proposta, os mobilizando em direção ao objeto social do conhecimento. A simples associação verbal entre símbolos e objetos não é suficiente para a apreensão de conceitos, incapacitando o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica. Elkonin (2020, p. 149) entende que a espontaneidade dos processos que associam a memória e o raciocínio lógico – o que se denomina “processos de assimilação” – não basta para produzir o efeito desejado.

A formação de conceitos pelos educandos se faz por intermédio do

pensamento que transcorre no interior de uma situação que exige a solução de algum problema, estabelecendo uma relação dialética entre fala e pensamento. O ensino deve ser organizado de maneira a gerar sentido, fazendo a conexão entre motivo e finalidade (LEONTIEV, 1978). O conceito de atividade constitui a “unidade formativa do sujeito”, assumindo a “natureza coletiva da produção do conhecimento” (ARAUJO, 2019, p. 124), compreensão que se expressa seguinte tese:

(...) a atividade de ensino é criação humana para desenvolver o modo humano de apropriação de conhecimentos necessários para inserir novos sujeitos em atividades coletivas que tenham por objetivo a satisfação de necessidades básicas, instrumentais e integrativas desenvolvidas historicamente. A relação essencial dessa atividade é o modo de se fazer humano na atividade de ensino. (MOURA et al., 2019, p.416)

Esses princípios vão ao encontro da proposição deweyana de pensamento reflexivo, na qual se fundamenta a Pedagogia Retórica, cuja meta também é propiciar o desenvolvimento do sujeito aprendente. Tanto na Pedagogia Retórica quanto na AOE, a formação de conceitos não se encerra na solução para o problema proposto, sendo uma operação na qual

(...) intervêm todas as funções intelectuais de uma combinação original, cujo fator central é o uso funcional da palavra como meio de orientação deliberada da atenção, da abstração, da seleção de atributos e de sua síntese e

simbolização com ajuda do signo.
(VIGOTSKI, 2001, p. 176)

Vigotski (2007) considera que a formação de conceitos científicos diz respeito a um sistema que se articula mediante uma forma de ensino que promova a aprendizagem e, por sua vez, o desenvolvimento.

Em Dewey (2010), trata-se de promover a *experiência estética*, conceito que indica a possibilidade de o indivíduo pensar criativamente, de maneira investigativa e reflexiva; o educador e o educando, ambos envolvidos em um ambiente de mediações, assumem atividades coletivas. Em uma situação retórica, o professor propõe a intervenção aos estudantes, incitando uma ação em busca de uma resolução que viabilize a apreensão do conceito. Experiências têm “qualidades estéticas (...) quando sensibilizam os indivíduos, os conduzindo a se envolverem em atividades mentais e corporais, até alcançarem um desfecho coordenado e significativo” (DEWEY, 2010, p. 554).

Nas duas abordagens pedagógicas em exame, o professor tem a função social de planejar uma atividade de ensino que promova o desenvolvimento, por meio da apropriação da experiência social da humanidade. A educação é um método de instrução que consiste em levar o aluno a pensar e a propor soluções, razão pela qual a ação educativa – tanto na problematização proposta por Dewey quando na Situação Desencadeadora de Aprendizagem concebida por Moura – concebe o conhecimento como fruto da investigação e da atividade humana, não como algo pronto a ser depositado no aluno.

A palavra assume posição central na formação de conceitos, processo que não decorre de simples associação com o que é concreto: “o conceito é um movimento, uma conquista, uma ação do pensamento” (PIOTTO, 2020, p. 341). No intercâmbio do pensamento com a ação coletiva, a palavra possibilita a formação de conceitos, tal como preceitua a Pedagogia Retórica ao destacar o valor de estratégias argumentativas que se articulam diante de situações retóricas: *decorum* operando conjuntamente com *kairós* e *antilógica*, compondo uma peça discursiva que integra o orador e seu auditório.

Tanto em Dewey quanto em Leontiev, encontra-se a sugestão de que cabe ao professor criar condições para que os aprendentes sejam sujeitos ativos e reflexivos, formando, por meio da investigação e da expressão de suas ideias, uma mentalidade social. Para isso, faz-se necessário que o mestre elabore estratégias de mobilização que conduzam os estudantes à autoconsciência, evitando qualquer manipulação em suas vivências como sujeitos (DUARTE, 2013). Fora dessa concepção de ensino, o estudante

(...) torna-se presa fácil de todo tipo de manipulação, pois entra em conflito e busca ansiosamente saídas desse estado de crise permanente. Daí radica a importância da educação escolar no desenvolvimento do pensamento por conceitos. (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 205)

Por meio do pensamento investigativo, o aluno alcança os conceitos agindo sobre a realidade em que vive, dialogando com as várias perspectivas das pessoas que o cercam. “O pensamento preso ao imediato começa a dar lugar ao

pensamento abstrato, e o conteúdo do pensamento converte-se em convicção interna, em orientação dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e propósitos” (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 207). Em Dewey, o pensamento, que se une à linguagem no interior de um processo de ação, conduz à formação de conceitos no contexto de ensino-aprendizagem. A experiência estética – que, segundo a nossa interpretação, também se apresenta na AOE – é o que permite “exercitar a enunciação, o ato de pensamento e de ação” (ANDRADE; CUNHA, 2016, p. 313).

Em Dewey (1896), a experiência é um processo de interação que propicia a coordenação orgânica, que se torna social, compartilhada. Leontiev (1978, p. 327) afirma que a criança não se desenvolve apenas por meio da maturação biológica, mas, também, por intermédio da aquisição de sua experiência histórica: “a criança não nasce com órgãos aptos a realizar de repente as funções que são produto do desenvolvimento histórico dos homens e se desenvolvem no decurso da vida pela aquisição da experiência histórica”. Quando a experiência social da humanidade, objetivada na cultura material e imaterial, é apropriada pelo sujeito, ela se torna a sua experiência. A experiência significativamente social torna-se, então, pessoalmente significativa, como defendem Vigotski, Leontiev e Rubinstein, entre outros.

Ainda segundo a nossa interpretação, a noção de experiência estética como experiência social, tal como preconiza Dewey (2010), aproxima-se do conceito de atividade de Leontiev (1978): o aprendizado escolar é produto de uma necessidade humana e se insere “no

conjunto dos elementos culturais que precisam ser socializados, de modo a permitir a integração dos sujeitos e possibilitar-lhes o desenvolvimento pleno como indivíduos” (MOURA, 2007, p. 44). É pela experiência estética que se viabilizam os intercâmbios e as significações que promovem o desenvolvimento do indivíduo na coletividade.

A AOE busca coincidir o objetivo com o motivo na sistematização e organização do ensino para os sujeitos aprendentes, assim como em Dewey (2010), para que a experiência sugere a necessidade de desenvolver atividades significativas para que a criança, ao se interessar por *o que criar*, seja instigada a *como construir*. Esse procedimento culmina na elaboração de “um crescente conjunto de significações e domínio de habilidades, até a constituição do fazer artístico como capacidade e especialidade mental” (ANDRADE; CUNHA, 2016, p. 313). O professor investigativo estabelece a sua ação pedagógica como uma ação reflexiva. “Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos mais extensos do que antes será um dos seus resultados naturais” (WESTBROOK, 2010, p. 37).

Na AOE, o conhecimento a ser apropriado tem como ponto de partida uma necessidade humana, assim como na situação problemática proposta por Dewey (2010): a busca pelo conhecimento proporciona a reflexão ante os problemas que os sujeitos enfrentam ao viver em sociedade. Na visão deweyana, o professor cria situações problemáticas que são oriundas da realidade e que possam oferecer soluções discursivas ao problema apresentado, o que possibilita o

pensamento reflexivo e desenvolve a capacidade de operar transformações em uma atividade coletiva.

A AOE considera o potencial orientador da mediação, que consiste na condução intencional do desenvolvimento, orientada para a atividade, o que torna o ensino uma prática fundamental para a constituição do ser humano (ARAUJO, 2019). Como plano de organização pedagógica, articulam-se três momentos principais: “(1) sistematização do movimento lógico-histórico do conceito; (2) formulação de um problema desencadeador de aprendizagem; (3) proposição de uma situação desencadeadora de aprendizagem” (NASCIMENTO; ARAUJO, 2019, p. 680).

Essa prática mediadora, tal como proposta pela AOE, pode ser vista em consonância com o defendido pela Pedagogia Retórica: trata-se de articular *decorum*, *kairós* e *antilógica* com o propósito de criar nos estudantes a disposição para investigar e argumentar diante de situações problemática. A sistematização lógico-histórica do conceito, preceituada pela AOE, se exprime em *decorum*; o problema desencadeador da aprendizagem opera em *kairós*, estratégia que se beneficia da *antilógica* para levar em conta pontos de vista diversos e, assim, afastar a afirmação de conceitos como verdades absolutas e entender que a ciência avança continuamente.

O professor mediador trabalha no tempo de *kronos*, que é o tempo histórico típico do discurso *decoroso*, “identificando os fins sociais e históricos do desenvolvimento, o intelectual e as disposições emocionais da criança, mantendo-se em sintonia com suas

necessidades e possibilidades de produzir a transformação *kairótica* em tempo hábil” (SBRANA; CUNHA, 2019, p. 7). Assim, a ação pedagógica alcança a expressão estética que reconhece a tradição e, no intercâmbio com os educandos, desenha o que pode vir a ser.

O educador articula um método de educação, cujo propósito consiste em mobilizar os alunos para um bem coletivo, contribuindo para o desenvolvimento dos educandos e para a formação de sujeitos em sua plenitude. Por meio dos recursos retóricos e da organização de ensino proposta pela AOE – que consideramos a expressão de um pensamento reflexivo –, é possível envolver os estudantes na ação pretendida, os levando, por fim, à formação de conceitos.

O processo de sistematização do movimento lógico-histórico do conceito permite ao professor compreender um determinado conteúdo de ensino como expressão do processo histórico que levou a humanidade à produção tal conhecimento. Compreende-se que um conhecimento sintetiza logicamente a relação histórica entre um problema real enfrentado pela humanidade e os modos específicos que foram permitindo a sua solução. (NASCIMENTO; ARAUJO, 2019, p. 681)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao promover um diálogo entre a AOE e a Pedagogia Retórica, procuramos mostrar neste artigo que as duas concepções favorecem vivências escolares pautadas no bem comum, tornando o ensino de conceitos um meio para formar o sujeito em suas máximas capacidades

humanas. Esta realização é ocasionada pela tese de que o aprendizado deve se realizar como uma experiência estética e reflexiva que, uma vez compartilhada, motiva os estudantes a agirem em prol do bem comum. Espera-se fazer da educação um espaço para a formação de sujeitos ativos e, assim, considerando que tais práticas são multiplicadoras, levar os alunos a transferirem esse aprendizado para outros ambientes sociais, além do escolar.

Quando se torna a educação uma prática pautada de problemas significativos e conduzida por estratégias discursivas adequadas, é possível “desencadear a necessidade pessoal de recriar para si a atividade humana encarnada no conceito, gerando um processo no qual o significado social do conhecimento possa coincidir com o conhecimento pessoalmente significativo para o sujeito” (NASCIMENTO; ARAUJO, 2019, p. 681). A organização de ensino proposta pela AOE e pela Pedagogia Retórica visa sistematizar ações educacionais capazes de promover o desenvolvimento dos sujeitos ativos em um ambiente voltado à criação e à ampliação dos espaços democráticos.

Pode-se colocar lado a lado os princípios da Pedagogia Retórica e da AOE, como se vê na Figura 1.

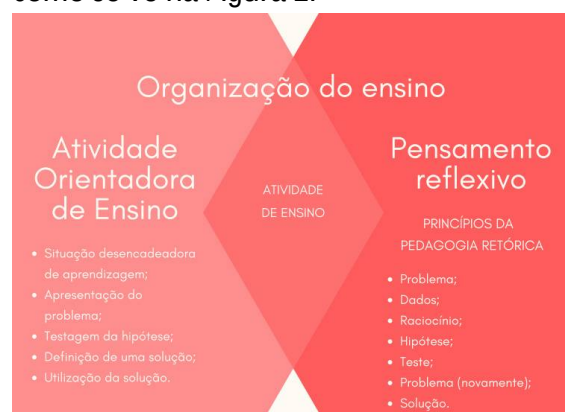


Figura 1: organização do ensino, com os princípios da AOE e da Pedagogia Retórica. Fonte: autores.

Como se pode notar, os termos próprios de cada uma dessas concepções são distintos, pois cada uma delas decorre de abordagens teóricas também distintas. No entanto, ambas remetem a uma organização de ensino que promova sentido para a ação pedagógica, instigando o motivo de sua realização, e ambas contribuem para o desenvolvimento dos sujeitos e para a formação de conceitos. Por meio da experiência reflexiva, o aprendizado torna-se um processo de significações ante o que foi vivenciado em experiências passadas, viabilizando a previsão das consequências advindas do posicionamento diante de problemas atuais. E, assim, cada experiência particular, uma vez comunicada, conduz a significados conceituais que se constroem coletivamente.

O essencial desta análise, no entanto, ultrapassa o tema específico da formação de conceitos, pois tanto a AOE quanto a Pedagogia Retórica contribuem para alcançar objetivos sociais comuns. De maneira geral, ambas defendem que a vida do homem em sociedade requer ações organizadas e vigilância constante, para que se possa desenvolver e ampliar, cada vez mais, a experiência reflexiva para todos, no interior de processos educativos que viabilizem a criação de identidades sociais, requisito imprescindível para uma vivência estética que valorize a vida humana em toda a sua plenitude e riqueza.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; CUNHA, Marcus Vinicius. A contribuição de John Dewey ao ensino da arte no Brasil.

Espacio, Tiempo y Educación, v. 3, n. 2, p. 301-319, 2016.

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; CUNHA, Marcus Vinicius. Sophistry in Vygotsky: contributions to the rhetorical and poetic pedagogy. **Studies in philosophy and education**, p. 85-99, 2019.

ANJOS, Ricardo Eleutério; DUARTE, Newton. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias(Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **“Por que aprender isso, professora?”**– Sentido pessoal e atividade de estudo da psicologia histórico-cultural. Tese (Psicologia). Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia. São Paulo: Instituto de Psicologia, 2011.

ARAUJO, Elaine Sampaio. Atividade Orientadora de Ensino: princípios e práticas para organização do ensino de matemática. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, Paraná, v. 8, n. 15, p. 123-146, 2019.

ARAUJO, Elaine Sampaio; MORAES Silvia Pereira Gonzaga de. Os princípios da pesquisa em educação como atividade. In: **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. MOURA, Manoel Orosvaldo (Org.). São Paulo: Loyola, 2017.

CRICK, Nathan. **Democracy and rhetoric: John Dewey on the arts of becoming**. Columbia: University of South Carolina, 2010.

CRICK, Nathan. **Rhetoric and power: the drama of classical Greek**. Columbia: University of South Carolina, 2015.

CUNHA, Marcus Vinicius; COSTA, Sarah Passos Vieira; MERCAU, Horacio Héctor. O valor educativo da história da filosofia no discurso de John Dewey. **Cadernos de História da Educação**, v. 19, n. 3, p. 874-889, 2020.

DEWEY, John. The reflex arc concept in psychology. **Psychological Review**, p. 357-370, 1896.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4ª ed. São Paulo: Nacional, 1979a.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo – uma reexposição**. São Paulo: Nacional, 1979b.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ELKONIN, Daniil. Estrutura da Atividade de Estudo. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Cardoso Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Org.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro 1**. 2ª ed. Curitiba: CRV, 2020.

ELKONIN, Daniil. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 125-142.

GLASSMAN, Michael. Dewey and Vygotsky: society, experience, and inquire in educational practice. **Educational Researcher**, v. 30, n. 4, p. 3-14, 2001.

KOZULIN, Alex. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS,

Harry. **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 1996, p. 111-137.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004, 1978.

LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In.: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5a ed. São Paulo: Ícone, 1988, p.59-83.

LURIA, Alexander Romanovich. **Fundamentos da neuropsicologia**. Tradução de Juarez Aranha Ricardo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1981.

MARTINS, Lígia Márcia. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Fórum Linguístico**, v. 13, n. 4, p. 1572-1586, 2016.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. **O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública**. Tese (livre docência). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo: FEUSP, 2000.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. Matemática na Infância. In: MIGUEIS, M.; AZEVEDO, M. G. **Educação matemática na infância**. Vila Nova de Gaia: Gailivros, 2007.

MOURA, Manoel Oriosvaldo; ARAUJO, Elaine Sampaio; MORETTI, Vanessa Dias. PANOSSIAN, Maria Lúcia; RIBEIRO, Flávia Dias. Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; ARAUJO, Elaine Sampaio; SERRÃO, Maria Isabel Batista. Atividade Orientadora de Ensino:

fundamentos. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 24, 2019.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; ARAUJO, Elaine Sampaio. Contribuições do ensino da Educação Física para o trabalho com o conhecimento teórico na escola. **Ensino em Re-Vista**, v. 26, n. 3, p. 677-699, 2019.

PANOSSIAN, Maria Lucia; MORETTI, Vanessa Dias; SOUZA, Flávia Dias. Relações entre movimento histórico e lógico de um conceito, desenvolvimento do pensamento teórico e conteúdo escolar. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo (org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Loyola/Jesuítas, 2017.

PIOTTO, Débora Cristina. Bases vigotskianas da Atividade Orientadora de Ensino. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 4, n. 2, p. 334-354, 2020.

RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich. **Princípios da psicologia geral**. Lisboa: Estampa, 1936.

SBRANA, Roberta Aline; CUNHA, Marcus Vinicius. A Pedagogia Retórica em Jean-Jacques Rousseau e John Dewey. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n.2, p. 41-55, 2019.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Ensino, aprendizagem e desenvolvimento: contribuições da Teoria da Atividade. **Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: cultura e educação**. Brasília: UNB, 2016.

SILVA, Tatiane. **Análise retórica da influência sofista no discurso filosófico e educacional de John Dewey**. Tese (doutorado em educação escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara: UNESP, 2017.

SILVA, Tatiane; CUNHA, Marcus Vinicius. Teoria e Prática na formação clássica: o debate sofista. **Revista família, ciclos de vida e saúde no contexto social**, v. 3, p. 69-77, 2015.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Lígia Márica; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

VIGOTSKI, Lev Seminovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Análisis de las funciones psíquicas superiores. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas III: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madri: Visor, 2000, p. 97-120.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas IV: problemas de la psicología infantil**. Madri: Visor, 1996, p. 251-273.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010.