

AS IMPLICAÇÕES TEÓRICAS DE VIGOTSKI NOS PROCESSOS DE ENSINO- APRENDIZAGEM DAS INFÂNCIAS

STRELHOW, Fábio Guss¹

MIRANDA, Marina Rodrigues²

Resumo

Este artigo tem por objetivo examinar as contribuições de Vigotski no âmbito dos processos educacionais de infâncias, a partir das concepções de sua teoria histórico-cultural, pondo em evidência a função das interações sociais no cenário cultural, no que se refere ao desenvolvimento das crianças. Busca-se demonstrar as infâncias como protagonistas sociais, em suas relações estabelecidas entre pares, na produção e apropriação da cultura. Pretende-se discutir, sob o aporte das concepções vigotskianas, os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal, de mediação docente nas ações pedagógicas e da relevância da linguagem, sobre a importância desses conceitos nos processos de ensino-aprendizagem das infâncias. Por meio dos resultados das pesquisas, evidenciadas em suas teorias, discutiremos, à luz deste autor, sobre o desenvolvimento das infâncias, através de metodologias colaborativas, onde a brincadeira e as interações atuam como elementos essenciais na composição de aptidões cognitivas e sociais. Ao final desta comunicação, salienta-se a dimensão da pertinência das ideias, a partir do ponto de vista de Vigotski, na atualidade, relacionadas às atividades pedagógicas que proporcionam aprendizagens práticas, sustentadas nos pilares da mediação.

Palavras-chave: Infâncias. Mediação. Aprendizagem.

Introdução

Ao abordarmos sobre a temática do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de crianças, a Educação Infantil, na instância de primeira etapa da Educação Básica, assume um papel inaugural nos processos de ensino-aprendizagens e desenvolvimento das mesmas, tendo em vista que, por meio desta

¹ Aluno do Mestrado em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: fabio.strelhow@edu.ufes.br

² Professora do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: marina.miranda@ufes.br

etapa de ensino, as infâncias são inicialmente imersas nos primórdios interacionais da socialização e nas experiências preliminares de aprendizados entre pares.

Nesse pressuposto, a teoria histórico-cultural de Vigotski (2005), incorpora-se aos conceitos mais intrínsecos da Educação Infantil, numa posição de destaque, frente aos processos educativos relacionados à compreensão e ao desenvolvimento da cognição infantil, tendo em vista os direcionamentos atribuídos ao ensino e a aprendizagem implicados ao foco das interações culturais e sociais. O autor ainda, acentua categoricamente em sua teoria que o desenvolvimento e o aprendizado não acontecem de modo separado, mas sim, através de um contexto de interação sócio-histórico-cultural entre os sujeitos. Nesse sentido, a produção do conhecimento se constitui a partir do diálogo de um sujeito para com o outro, entre as relações sociais da criança com o seu colega, ou da criança com um adulto, atuando de modo essencial na composição das habilidades cognitivas, sociais e culturais entre as mesmas.

Consequentemente, pelo viés teórico do perspectivismo histórico-cultural de Vigotski, vislumbra-se a proposição de ambientes educacionais pautados em ações didático-pedagógicas alicerçadas na mediação, nas interações, na colaboração e na partilha de diálogos contínuos entre os professores e as crianças, no intuito de se promover uma educação de natureza emancipadora, qualificando os sujeitos, por meio da aprendizagem e apreensão de conhecimentos, para que possam dar novos rumos aos seus destinos, transformando o contexto de suas realidades sociais, cooperando para a diminuição das disparidades presentes em nossas sociedades.

Isto posto, a finalidade desta comunicação é discorrer acerca dos contributos de Vigotski articulados aos processos educacionais de infâncias, a partir da Teoria Histórico-Cultural, no intuito de demonstrar importância das interações sociais no cenário cultural, no que se refere ao desenvolvimento das crianças.

O pro(an)tagonismo social das infâncias

“a verdade é que, se houve sempre a criança, não houve sempre a infância”
(Sarmiento, 2001, p. 13).

O conceito de infância, associada numa correlação de categoria social, tem seu início recente, situado entre os séculos XVIII e XIX. O termo infância, de origem

do latim “*infantia*”, que significa “incapaz de falar”, associava-se à criança numa referência aos primórdios de sua vida. Por um longo período na história, conforme afirma Machado (2013, p. 33),

[...] considerava-se que a criança, antes dos 7 anos de idade, não teria condições de expressar seus pensamentos, seus sentimentos. Desde a sua gênese, a palavra infância carrega consigo o estigma da incapacidade, da incompletude perante os mais experientes, situando-se numa condição subalterna diante da sociedade.

Durante muito tempo, a criança permaneceu como um ser ignorado, sem ocupar um lugar estabelecido nas sociedades nas quais conviviam, sociedades estas que, aos seus modos, criavam concepções infundadas acerca das infâncias, permanecendo estes conceitos sujeitos à mudanças, de acordo com as transformações sociais mais amplas.

Conforme Miranda (2013, p. 42), o reconhecimento das crianças - e das infâncias - como um grupo etário próprio, com necessidades e direitos genuínos é recente, pois

A marca inaugural de presencialidade social da criança se construiu, juridicamente, no século XX, quando a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, composta por grande parte da comunidade internacional, considerou que as condições especiais da criança exigiam uma declaração também especial. Em consonância, em 20 de novembro de 1959, aprovou, por unanimidade, a Declaração dos Direitos da Criança, direitos condensados em dez princípios cuidadosamente elaborados em prol de salvaguardar a vida da criança no acato aos princípios da cidadania social.

A preocupação com a criança construiu-se, então, no auge do século XX, nomeado como “século da criança” em que se encorpavam novas políticas, novas ideologias. O período foi marcado por grandes e constantes transformações em que o direito à vida, aos direitos humanos acena como bandeira.

Nesse contexto, ao final da década de 1950, a partir da implementação dessas novas políticas e ideologias acerca das crianças, tornava-se necessário a elaboração de pesquisas relacionadas à concepção dessas infâncias, implicadas ao imaginário que circunda o universo do pensamento infantil e dos significados que são construídos por esses sujeitos provedores de culturas, no intuito de se constituir uma resposta à seguinte questão: afinal, o que é infância?

Por muito tempo, ao longo de um grande período na história da humanidade, não se pensou na definição de um termo, associado às crianças, no intuito de situá-las em um grupo social, capaz de interagir e de produzir cultura. A partir do século XX,

temos então a instituição da infância, surgindo como um fenômeno histórico na produção e na formação de novas concepções e significados, iniciando processos relacionados à discussão acerca dessa “invenção” social, implicados nos seguintes questionamentos: quando e por que ela foi criada? Qual a sua importância?

Segundo Miranda (2013, p. 43),

A questão de fundo dos cientistas e pensadores da ciência social em prol de estudos da infância foi assinalada, a epistemologia apregoou a participação social da criança como ator social e a infância como construção social; posicionamentos epistemológicos distintos entre infância-criança. Abriu-se um fosso discursivo na dicotomia da infância em seu caráter natural e universal/fato biológico em razão de construção social/fato cultural. Esse impasse paradigmático constituiu-se como premissa básica à Sociologia da infância.

Mediante o exposto, já não eram mais admissíveis as muitas construções conceptivas infundadas sobre a infância e os modos equivocados de se pensar a criança, tais como “a miniatura de um adulto” ou como “um ser possuidor de uma mente em branco pronta para ser escrita por alguém”. As crianças são indivíduos dotados de processos cognitivos e de um forte poder imaginário, devendo ser vistas como sujeitos capazes, possuidoras de direitos e deveres, que constroem suas próprias culturas de infâncias, interagindo entre pares com a mesma. Partindo desse pressuposto, infere-se a seguinte indagação reflexiva: e nós, adultos, o que pensamos acerca de infância?

[...] Esse tratado teórico para reconhecimento da infância reclama a questão da estagnação conceitual, acoplada à infância-criança, divulgada pela sociologia, em que a representação social da infância se assujeitava ao mundo social adulto, em prol de compreender as infâncias-crianças em uma construção social específica, infância produtora na (da) cultura, uma discussão que entoa para a constituição fenomênica social e histórica da infância (Miranda, 2013, p. 43).

Para muitos, a infância é a esperança do adulto, depositando na criança a expectativa de que seus valores culturais e sociais tenham continuidade. Porém, é necessário que, aos olhos do adulto, a criança seja respeitada na singularidade de sua essência, e de modo algum, pelo que se deseje que ela venha a ser. Portanto, ela deve ser estimulada visando o seu desenvolvimento, pois cada criança, a sua maneira e ao seu tempo, constitui-se como sujeito que, ao longo de suas vivências e

experiências, interage com a cultura promovendo-a, ao mesmo tempo que, através dela, produz significados em sua própria existência.

Desse modo, no âmbito das interações, a cultura consolida-se como instrumento decisivo para que os sujeitos possam se apropriar dos conhecimentos produzidos ao longo da história humana, tendo em vista que, a partir da teoria histórico-cultural de Vigotski, o sujeito em si, é um indivíduo sociocultural, constituindo-se a partir das mediações, do convívio social, de suas relações com o meio, através das interações com outros sujeitos do grupo no qual encontra-se introduzido, por meio da apreensão dos sistemas de simbolização, da semiótica e das linguagens.

Considerações sobre a Teoria de Vigotski: aspectos e conceitos relevantes

A teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, concebida por Vigotski, versa que o aprendizado humano é o resultado gerado a partir das mediações socioculturais entre os indivíduos. Partindo desse princípio, essa teoria consolida-se como uma referência imprescindível para a organização de práticas e ações educativas, relacionadas com a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos, uma vez que, mediante a afirmativa do autor, “a cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem e, por isso, a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento” (Vigotski, 2011, p. 864).

Para Vigotski, os processos cognitivos em desenvolvimento na criança, são influenciados por meio das interações desta com outras crianças e ainda, com os elementos culturais presentes no ambiente onde elas se encontram. Esses elementos culturais, englobando a linguagem, vão assumir uma importante função durante o desenvolvimento e o avanço desses processos. O contato com esses elementos culturais e diferenciadas formas de linguagem possibilitará à criança o desenvolvimento de suas “funções mentais superiores”, relacionadas com a habilidade de solucionar problemas, raciocinar de modo abstrato e realizar reflexões acerca de seus próprios atos.

Intrinsecamente ligada na concepção do materialismo-histórico-dialético, a Teoria de Vigotski aporta ricas inferências para os processos educativos, ao deslocar

o foco do desenvolvimento humano e da aprendizagem, outrora centralizada, em grande parte, nas condições biológicas dos indivíduos, para uma perspectiva mais ampla, alicerçada no âmbito da cultura na qual este sujeito encontra-se inserido e nas interações sociais deste com esses elementos/artefatos culturais.

Referenciados nessa corrente teórica, discutiremos a seguir, acerca de três conceitos imprescindíveis para a educação de crianças, principalmente no âmbito da Educação Infantil: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP); a mediação docente nas ações pedagógicas e a importância da Linguagem nos processos de aprendizagens.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) configura-se como uma das concepções mais significativas de Vigotski (2008), no âmbito da Educação Infantil, no campo de desenvolvimento cognitivo das crianças. Seu conceito aplica-se ao nível de conhecimento já desenvolvido/adquirido pela criança, ou seja tanto do que ela já é capaz de realizar sozinha - desenvolvimento real - quanto do que ela ainda não consegue realizar, necessitando da ajuda de outro indivíduo, mais experiente, para orientá-la na realização - desenvolvimento potencial.

Percebe-se, por meio desta definição, a correlação deste conceito ligada ao campo do ensino, na função a ser desempenhada, no caso específico, pelo sujeito docente. Nesse contexto, o sujeito docente assume uma função de mediador da aprendizagem, através da qual ele orientará a criança nos percursos de suas aprendizagens, auxiliando no progresso das etapas mais avançadas de apreensão de conhecimentos e competências.

Os aspectos sócio-interacionistas presentes na Zona de Desenvolvimento Proximal, são elementos fundamentais na consolidação do aprendizado e desenvolvimento cognitivo das crianças, nessa correlação de proximidade e mediação. Ao serem estimuladas e submetidas a situações provocativas, respeitando-se os aspectos peculiares de cada indivíduo, aumentam-se significativamente as possibilidades de aprendizado, entre quem ensina e quem encontra-se em processo de aprendizado, através das mediações e interações realizadas durante o percurso das ações.

O segundo conceito anunciado refere-se a Linguagem. De acordo com Vygotski (*apud* Noronha, A. M.; Silva; S. C. R.; Shimazaki, E. M., 2023, p. 8),

[...]a experiência de se apropriar do conhecimento acumulado no decurso da história social, dos objetos e dos fenômenos criados, a partir da linguagem e da interação social, permitem que o homem desenvolva funções mentais superiores. Um exemplo indicado trata-se da linguagem, já que a criança, no decorrer de seu desenvolvimento, se apropria desse produto objetivo em interação social. A fala e a compreensão das palavras não são inatas, mas funções que surgem, pois a linguagem está presente no cotidiano da criança.

A linguagem, conforme Vigotski (2009), configura-se como um instrumento indispensável para a apreensão do pensamento e da aprendizagem, transcendendo aspectos meramente associativos a sua função apenas como um elemento comunicativo. À priori, as crianças utilizam-se da linguagem de modo externo e de maneira muito simples, no intuito de nomear coisas e de se comunicar com o outro. Na medida em que se desenvolvem, elas começam a usar as palavras de modo a expressarem ideias e sentimentos mais apurados. Ao passo em que a linguagem das crianças vai se expandindo, ampliam-se também a complexidade dos seus pensamentos. A posteriori, a linguagem então assume uma nova função: a de organizadora dos próprios pensamentos e do raciocínio humano.

Portanto, a linguagem configura-se como mecanismo psicológico primordial de mediação do pensamento. E nesse sentido, as implicações da linguagem nas metodologias didático-pedagógicas, no campo da Educação Infantil, se constituem em fatores decisivos nos processos de ensino e aprendizagens das crianças. Por meio da articulação e interação de palavras entre os docentes e as crianças, podem-se compor ações significativas para o estímulo e o desenvolvimento das funções superiores.

Desse modo, o uso da linguagem, relacionada aos seus atributos implicados nos campos tanto da oralidade, quanto ao da escrita, deve ser contemplada nas atividades cotidianas da Educação Infantil, no intuito de favorecer a verbalização, a interação entre as crianças, a apreensão dos signos e significados que compõem o sistema de escrita, estimulando o pensamento, a imaginação, a curiosidade e o desenvolvimento de novas habilidades.

O contar e recontar de histórias, o uso de literaturas infantis, as rodas de conversa, as discussões em grupo, entre outras ações, são atitudes essenciais na instigação do aprendizado e desenvolvimento infantil. Portanto, incumbem-se aos

sistemas de ensino e aos professores promoverem a imersão das crianças nesses mundos imaginários das infâncias, explorando-os e mediando os aprendizados, por meio das linguagens, a partir das interações sociais entre os mesmos no percurso desses processos.

E por último, em relação à mediação docente e suas inferências nas ações pedagógicas, ao analisarmos os estudos de Vigotski vislumbramos a perspectiva de um novo conceito acerca a atuação docente nos processos de ensino e aprendizagens, reportando o professor ao desempenho de uma função mediadora do conhecimento, a partir da criação de pontes entre os saberes reais, os já adquiridos, e os potenciais, que serão desenvolvidos pela interação/mediação.

A teoria vygotskyana reporta tanto para a docência, quanto para as ações didático-pedagógicas, a construção reflexiva acerca desses aspectos dialógicos concentrados na práxis da mediação, dos saberes e dos aprenderes, alicerçadas nas interações professor-criança e criança-criança, vivenciadas em mútuas ações no convívio escolar. A partir dessa tríade, do desenvolvimento das aprendizagens real/potencial (ZDP), dos processos de aquisição e uso da linguagem e do caráter mediativo docente, o/a professor/a consolida-se como um sujeito ativo dos procedimentos e das metodologias de ensino, assumindo uma função orientadora e desenvolvedora de aprendizagens.

Métodos educacionais implicados na interação, planejamentos didáticos-pedagógicos envolvendo atividades desafiadoras e a apropriada orientação/mediação docente, constituem-se em ações imprescindíveis para que as crianças sejam estimuladas a ultrapassarem os limites de seus conhecimentos, permitindo que a atuação docente, na mediação da aprendizagem, consiga acompanhá-las e direcioná-las a alcançarem etapas cognitivas mais elevadas de desenvolvimento das funções superiores.

A aprendizagem na Educação Infantil: as interações e as brincadeiras como metodologias colaborativas.

Um ponto convergente muito importante a se destacar, tanto na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, quanto nas bases epistemológicas da Educação Infantil,

é uma peculiaridade comum a todas as crianças de todas as partes: o brincar. Tendo a interação como um dos elementos que aportam sua teoria, Vigotski considera a brincadeira como uma prática indispensável - na Educação Infantil - para o desenvolvimento da aprendizagem e do campo cognitivo das crianças.

Corroborando com esta dualidade, brincar e interagir, podemos observar na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), no que se refere a Educação Infantil, que

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BNCC, 2018, p. 37).

Por conseguinte, Miranda, (2013, p. 140), coadunada junto a esta dualidade discursiva, vem legitimar que

No espaço de educação infantil, o que se destaca são os roteiros das brincadeiras que têm suas feições nas relações sociais entre crianças. Nessa faixa etária escolar, o brincar é preponderante, o brincar está em contraposição ao mundo do adulto, que é trabalhar. Do mesmo modo, as crianças têm o corolário brincar como ofício da criança. (Miranda, 2013, p 140).

Como podemos observar, por meio da brincadeira e das interações entre pares, as crianças experienciam suas primeiras vivências no campo do imaginário, desenvolvendo ensaios acerca dos papéis da vida adulta, recriando seus próprios significados. E ainda, conforme Miranda (2013, p. 140),

As pesquisas sinalizam para as crianças em idades pré-escolar que se socializam em interação com as outras crianças e produzem uma primeira série de culturas de pares, e essas são construídas em uma competência praticada, gradualmente, para participar no mundo adulto, mas que nem por isso, são suas brincadeiras uma mera imitação do mundo do adulto e nem uma apropriação do modo deles. O que as crianças fazem em suas culturas é perfilar algumas especificidades do mundo adulto, produzindo suas próprias culturas.

Vigotski também enfatiza a grande relevância da brincadeira simbólica, “o faz-de-conta”, como uma prática fundamental, tendo em vista que, por meio dessas interações lúdicas, as crianças se deparam com suas recriações da realidade, a partir das normas culturais nas quais encontram-se imersas. Brincando, as crianças vão apreendendo novas habilidades e visões de mundo diferenciadas, adentrando-se na

realidade social à sua volta. Conforme Ferreira (apud Miranda, 2013, p. 140) “brincar seria assim, sinônimo de socialização das crianças no mundo adulto, equivalendo essa socialização a preparação para a vida, pela incorporação antecipada dos papéis sociais”.

Ao abarcar metodologias implicadas nas interações e nas brincadeiras, com abordagens pautadas em ações colaborativas, a Educação Infantil proporciona uma atmosfera rica em possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento para as crianças, nos aspectos cognitivos e sociais, transformando os espaços escolares em potentes ambientes educacionais de mediações, de convergências sócio-culturais e interações de culturas, uma vez que, segundo Vigotski, essas condições são primordiais para a consolidação da aprendizagem e desenvolvimento humano.

Práticas pedagógicas de aprendizagens no contexto vigotskiano da mediação

A abordagem teórica em questão, proposta por Vigotski, aponta para uma perspectiva de aprendizagem significativa, quando os processos de ensino, vinculados a interação e a mediação, envolvem as crianças em contextos e práticas relacionados a eventos condizentes com a realidade e as vivências das mesmas. A construção e mediação do conhecimento, por meio das ações docentes, buscará imergir as crianças em situações contextualizadas de aprendizados, acrescentando novas experiências e fatos que venham suscitar provocações em meio ao seu ambiente e no seu cotidiano, no intuito de estimular a cognição de modo positivo, na busca pela resolução das problemáticas propostas.

Partindo do contexto da Teoria Histórico-Cultural e de suas implicações no materialismo dialético marxista, Vigotski direciona a Educação Infantil no viés de uma proposta educativa para as crianças, compreendida em processos educacionais interativos, voltados para a formação de sujeitos dotados de senso crítico-reflexivo, desde o início da sua infância. As práticas correlacionadas às mediações das aprendizagens, para além de promover o desenvolvimento do raciocínio e da cognição, assumem também o compromisso na construção de uma consciência político-social, com objetivo de viabilizar a compreensão da cultura e da sociedade na qual esses sujeitos encontram-se introduzidos.

Vigotski, ao teorizar que a aprendizagem está intrinsicamente implicada aos processos de interação e mediação, fundamentadas na perspectiva histórico-cultural, traz a superação de metodologias e práticas “tradicionais” de instrução, ancoradas em ações descontextualizadas, que favorecem modelos padronizados, no que se refere ao ensino de conteúdos. Sua teoria inaugura uma perspectiva educacional, voltada para o desenvolvimento humano, onde os sujeitos, por meio da mediação, são orientados a interagir criticamente com a cultura que os cercam, atuando de forma ativa nos processos de aquisição dos saberes, rompendo definitivamente, com metodologias de reprodução de ensinamentos desconexos com a realidade.

Conclusão

Os aportes conceituais evidenciados na teoria de Vigotski, no que referem aos processos de aprendizagens de crianças, configuram-se como estruturas determinantes para a fundamentação dos currículos, planejamentos didático-pedagógicos e metodologias de ensino da Educação Infantil, devido a grandiosidade de suas concepções e seu caráter intrínseco em relação à cultura e as interações sociais entre os sujeitos, visto que, “a cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem e, por isso, a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento” (Vigotski, 2011, p. 864).

A perspectiva de aprendizado, teorizada pelo autor, como uma ação que ocorre por meio de processos históricos-sociais de mediação com a cultura, através da linguagem e das interações sociais desenvolvidas entre os indivíduos, trouxe grandes reflexões nos modos de se conceber, e de como proceder, frente ao desenvolvimento das infâncias. Os contributos conceituais acerca da zona de desenvolvimento proximal consolidam-se como elemento indispensável na compreensão da importância do caráter mediativo como instrumento de fortalecimento de aprendizado.

Ademais, a obra vigotskiana, nos dias de hoje, prevalece pertinentemente como referencial educacional para estruturação de práticas e metodologias didático-pedagógicas de ensino e aprendizagens, voltadas para a Educação Infantil

contemporânea, por justamente implicar processos de ensino vinculados à atividades colaborativas, mediadas pela realidade cultural, considerando a diversidade sociocultural na qual os indivíduos estão inseridos e se constituindo, a partir da interação com o outro e da resignificação da sua cultura, humanizando-se.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

Machado, Sofia Daniela Dias. **Saberes Culturais e Práticas de Animação Sociocultural - Um estudo com crianças**. Dissertação de Mestrado. Orientação da Prof.^a Dra. Teresa Sarmento. Universidade do Minho. Portugal. 2013. Acesso em 22/09/2024. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24533/1/Sofia%20Daniela%20Dias%20Machado.pdf>

Miranda, Marina Rodrigues. **Jucu, jacutia, a gente dá comida pro jacu! as culturas infantis: contributos na produção da identidade do currículo para educação quilombola**. Tese (doutorado) Orientador: Prof. Dr. Álamo Pimentel – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013. 290 páginas. Acesso 22/09/2024. <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/26955/1/tese%20marina%20novo%20DOC%20atual%2019%20julho%20atual.pdf>

Noronha, A. M.; SILVA; S. C. R.; Shimazaki, E. M. **A teoria histórico-cultural e a educação de pessoas com deficiência intelectual**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, e023025, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riiae.v18i00.17611>

Oliveira, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento** – um processo sócio-histórico. São Paulo: editora Scipione, 1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A Globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade**. In GARCIA, Regina Leite e LEITE Filho, Aristeo. Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001 p.13-28

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

Vygotsky, L. S. **Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar**. In: Leontiev, A. N. *et al.* (org.). Psicologia e pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

Vigotski, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Vigotski, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009 [1934].

Vigotski, L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?format=pdf Acesso 22/09/2024.

Vigotski, L. S. **Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, e44003001, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844003001> Acesso 22/09/2024.