

MEDIAÇÃO: O CONCEITO VYGOTSKYANO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Regiane Ibanhez Gimenes BERNI¹ (LAEL /PUC - SP)

RESUMO: Este artigo discute o conceito vygotkskyano “mediação”, bem como as implicações que tal conceito traz para a rotina do fazer pedagógico. A ênfase estará na compreensão de um conceito e ao mesmo tempo de um instrumento metodológico de intervenção. Além do próprio Vygotsky, outros autores que contribuem para a discussão sob o quadro da teoria sócio-histórico-cultural estarão presentes.

ABSTRACT: This article argues the vygotkskyan concept “mediation”, as well as the implications that such concept brings for the pedagogical routine. The emphasis will be on comprehension of one concept and at the same time of a methodological instrument of intervention. Beyond Vygotsky, it will be present other authors who contribute for discuss under the board of social- historical - cultural theory.

1. Introdução

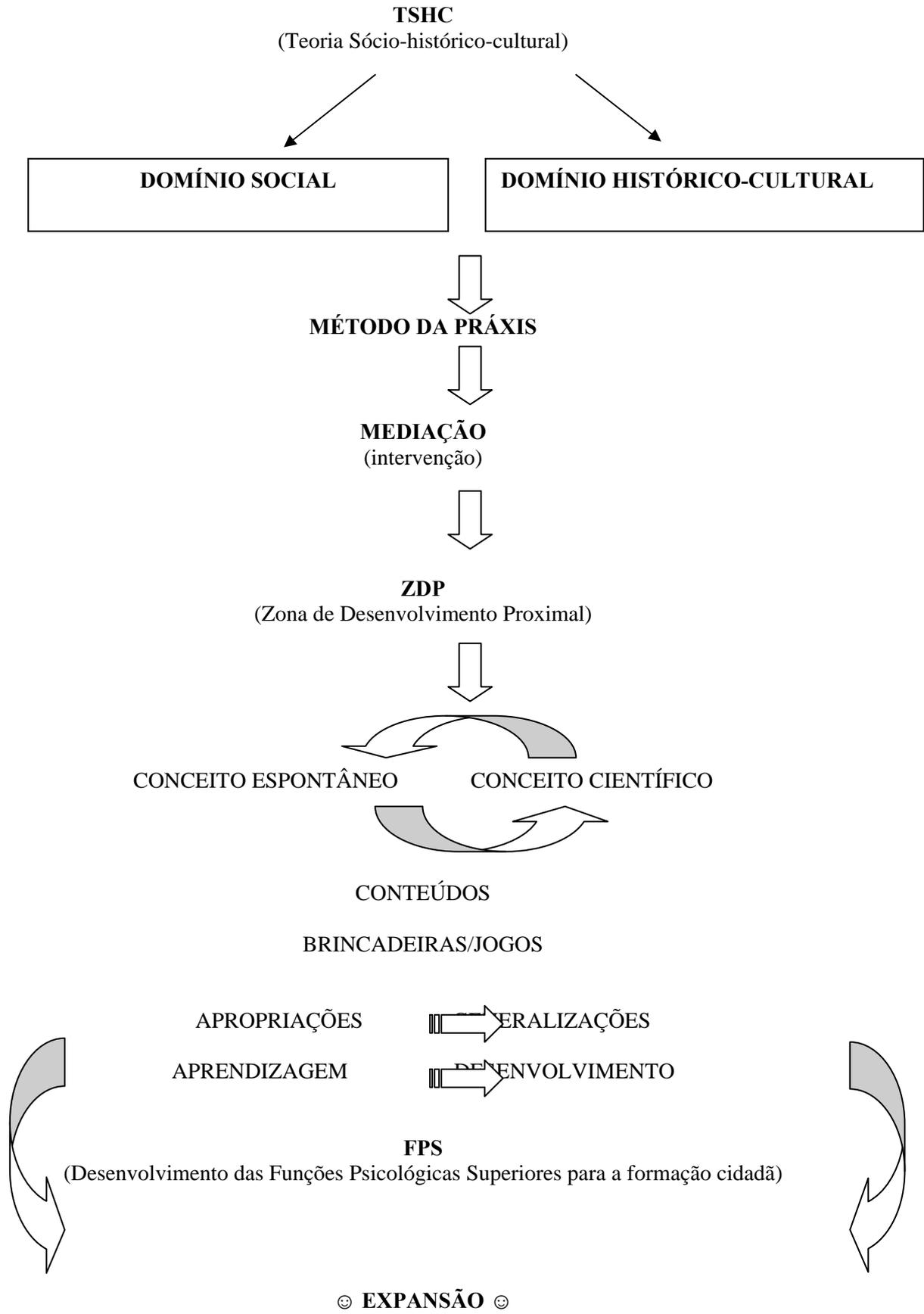
Neste artigo será discutida uma proposta de organização da prática pedagógica dentro do quadro da teoria sócio-histórico-cultural, na qual o conceito vygotkskyano da **mediação** terá ênfase especial, por ser ele central na teoria de Vygotsky (Daniels, H. 2003: 9 e 24). A partir dele, tratarei de vários outros conceitos que são fundamentais para a discussão.

O desafio aqui é propor um caminho teórico/prático que contribua para a ação de educadores no propósito de qualificar uma prática voltada a uma formação cidadã, na qual se considera e se valoriza todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem², isto é, uma visão de trabalho educativo que tem na colaboração um meio de ação.

Na representação a seguir há uma organização do que será tratado, numa interligação seqüencial lógica de conceitos que julgo necessários para a discussão proposta.

¹ E-mail para contato: lberni@ig.com.br

² O termo *ensino-aprendizagem* é a tradução da palavra russa *obouchenie*, utilizada por Vygotsky no sentido de representar “tanto os processos de ensino como os de aprendizagem” (Dolz e Schneuwly, 2004: 45). Daniels, H. (2003: 20) também faz um esclarecimento a este respeito dizendo: “O tradutor de Davydov (1995) diz que ensino ou ensino-aprendizagem é mais apropriado como tradução de *obuchenie*, na medida em que o termo se refere a todas as ações do professor que geram desenvolvimento e crescimento cognitivos. Sutton (1980) também lembra que a palavra não admite uma tradução inglesa direta. O autor argumenta que ela significa tanto ensino como aprendizagem e se refere a ambos os lados do processo de duas vias, sendo portanto apropriada uma visão dialética de um fenômeno composto de opostos que se interpenetram”.



2. A Teoria Sócio-histórico-cultural (TSHC)

Como três prismas de um mesmo diamante, esta teoria nos desafia a ter uma abordagem sustentada nas seguintes dimensões:

Social: é fundamental para marcar a questão das relações humanas;

Histórica: faz-nos pensar em como chegamos até aqui, os diversos momentos e épocas que marcaram a humanidade. Em primeiro plano ficam as influências do tempo sobre o humano;

Cultural: útil para vermos e valorizarmos toda a produção humana em diferentes contextos. Aqui olhamos em primeiro plano as influências humanas na temporalidade.

De outra forma, Wertsch (et al., 1995:11, apud Daniels, H. 2003: 105) sintetiza da seguinte forma sobre esta teoria:

O objetivo de uma abordagem sociocultural é explicar as relações entre a ação humana, de um lado, e as situações culturais, institucionais e históricas em que essa ocorre, de outro.

Wertsch (1998: 3), também nos esclarece outro ponto:

The task of sociocultural analysis is to understand how mental functioning is related to cultural, institutional, and historical context.³

Nesta perspectiva, a teoria em questão deveria ser discutida quando da produção coletiva dos Projetos Políticos Pedagógicos nas unidades escolares, pois detalha posicionamentos que mapeariam um melhor direcionamento das ações, já que dela fazem parte as seguintes visões *:

Aluno: interage a partir de experiências sociais; constrói a partir de conexões entre experiências e conhecimento anterior; só se desenvolve porque aprende; observa, experimenta, problematiza, argumenta; aprende a partir do que lhe é significativo; deve ser ajudado a buscar diferentes respostas para o mesmo problema.

Professor: provocador de conflitos; suporte e apoio no processo; mediador; constrói junto com os alunos; preocupa-se com o processo e não apenas com o produto.

Escola: visa à autonomia intelectual e moral do aprendiz; desafiadora: visa propiciar a superação dos níveis de conscientização do educando sobre si próprio e sobre a sociedade; propicia espaço para participação, respeita opiniões e diferentes culturas; não é o único local onde ocorre a aprendizagem.

Práticas de sala de aula: provoca desequilíbrios, desafia; organizada em grupo priorizando a interação entre os aprendizes; pressupõe habilidade intelectual individual no trabalho com o outro; permite a relação entre trabalho e realidade do aluno; permite interação do aluno com ele próprio e com os outros; prevê a socialização do conhecimento.

Ensino-aprendizagem: tem como central as experiências sociais e a construção do conhecimento; possibilita o desenvolvimento da autonomia do aluno; construção do conhecimento através do processamento da informação.

Erro: ponto de partida para a reconstrução da prática; etapa do processo de aquisição do conhecimento; permite ao aluno reformular hipóteses; sinalizador, para o professor, da forma como ocorre a aprendizagem de seus alunos.

Ser humano que pretendemos formar: capaz de modificar o meio e a si próprio; capaz de atuar em diferentes contextos sociais; capaz da reflexão crítica; capaz de exercer sua autonomia e de ser sujeito de sua própria história, de forma consciente e participativa.

³ A tarefa da análise sociohistórica é entender como a função mental está relacionada com os contextos cultural, institucional e histórico. (Minha tradução).

* Toda a caracterização das visões apresentadas acima foi elaborada pelas prof^{as}. Maria Oflia Guimarães Ninin e Mona Mohamad Hawi em apostila oferecida no curso da COGEAE: O Papel do Coordenador – nível básico, 1º semestre de 2004.

Esclarecer a todos os envolvidos no processo educativo sobre as teorias de aprendizagem que possam estar embasando as ações pedagógicas é primordial. Dessa forma podemos levar à consciência de que todas as teorias de aprendizagem que permearam a história humana, influenciadas por correntes filosóficas e psicológicas, possuem diferentes visões de mundo. Assim há diferentes visões de homem, de escola, de relações, de aprendizagem, isto porque os objetivos da formação a que se pretende chegar atendem a diferentes interesses de cada época, que acima de tudo estão atendendo interesses políticos.

Autores como Paulo Freire (1970), Angel Pérez Gomes (1992), Joe L. Kincheloe (1993), Fernanda C. Liberali (1996) tratam das questões políticas, não se trata aqui de política partidária, mas sim dos valores e interesses que acompanham as ações humanas, principalmente dos grupos hegemônicos, ou seja, daqueles que de alguma forma detêm o poder. É de fundamental importância a compreensão de que somos frutos do contexto sócio-histórico-cultural do qual fazemos parte, por isso, até que aprendamos a pensar criticamente desvelando interesses e valores imersos neste contexto e em nossa formação e constituição como sujeitos, não poderemos ser autênticos.

As seguintes citações enriquecem a questão:

A pedagogia jamais é ou foi politicamente indiferente, pois, voluntariamente ou não, por seu trabalho sobre a psique, sempre adotou um padrão social particular, uma linha política, de acordo com a classe social dominante que guiou seus interesses. (Vygotsky, 1997b: 348, apud Daniels, H. 2003:14)

When trying to understand various viewpoints and their limitations, I think it useful to recognize that the basic assumptions and units of analysis that guide any inquiry in the human sciences are tied to political, cultural, and institutional interests. (Wertsch, J. 1998: 7)⁴

O excerto a seguir traz um exemplo significativo⁵:

Por mais que a gente queira sair do tradicional, a memorização se faz pela repetição.

A questão de voltar a outras teorias parece demonstrar a necessidade de buscar um porto seguro, um campo de ação que possa trazer resultados esperados de acordo com aquilo que já foi vivido e experimentado. Há uma notória preocupação da professora em alcançar “bons” resultados, em ter sucesso no que está fazendo.

A TSHC, neste sentido, constitui-se em grande desafio, pois é historicamente nova e desafiará a todos a embrenharem-se em novas buscas de ação e reflexão. Um dos caminhos muito frutíferos no trabalho entre coordenadores e professores e na formação de professores em geral é a reflexão crítica⁶.

⁴ Quando tentamos entender os vários pontos de vista e suas limitações, eu penso que é útil reconhecer que as suposições/posições básicas e unidades de análise que guiam qualquer questão nas ciências humanas estão atreladas a interesses políticos, culturais e institucionais. (Minha tradução)

⁵ Fala de uma professora de educação infantil de rede pública, proveniente da coleta de dados feita por Regiane Ibanhez Gimenes Berni (2006) durante a pesquisa de mestrado. Nesta fala a professora procurou justificar-se, durante uma sessão reflexiva, sobre o questionamento que lhe foi feito sobre o objetivo que tinha e a estratégia que estava utilizando.

⁶ Não é objetivo deste artigo abordar tal teoria, que pode ser bem compreendida com as produções de Smith (1992), Liberali (2004), Magalhães (2005).

A TSHC desenhou-se inicialmente pela teoria de Vygotsky por ter sido o primeiro a teorizar uma psicologia a partir do materialismo histórico-dialético de Marx.

Russo, vivenciou uma transição política e econômica conturbada que saía do feudalismo para o socialismo no início do século XX. Ele realmente atuou por uma necessidade emergente de reconstrução de um novo estado.

De acordo com Newman e Holzman (1993: 23): “De modo significativo, Vygotsky foi um metodólogo marxista” e entender Marx como um materialista, significa entendê-lo como “... águem que toma o mundo material, ou a matéria, como básicos e as idéias, ou a mente, como derivadas”.

Decorrente disto, a preocupação de ambos era considerar como ponto de partida da ciência e da história “(...) a vida-que-se-vive e não as interpretações ou abstrações extrapoladas da vida” (Newman e Holzman, 1993: 24).

Assim, contando ainda com a contribuição dos autores acima citados (1993: 17) e de Rego, T. C. (1995: 27) toda produção teórica vygotskyana esteve voltada às preocupações e objetivos que podem ser resumidos da seguinte forma:

- Vygotsky dedicou sua vida ao objetivo de **reformular a psicologia de acordo com a metodologia marxista**, revolucionária por estar engajada com a transformação de uma sociedade com a revisão de conflitos e contradições intelectuais, políticos, econômicos e culturais do novo Estado Socialista.
- Os desafios emergentes para Vygotsky eram o **analfabetismo**, as **diferenças culturais** entre as centenas de grupos étnicos que formavam a nova nação e a **ausência de serviços para os incapazes** de participar plenamente da nova sociedade.

Optar pela TSHC na atualidade então é optar por uma forma de pensarmos, dentro do Projeto Político Pedagógico de cada realidade escolar, quais são nossos desafios e objetivos rumo à formação que queremos promover e que seja coerente com todo o quadro exposto.

3. Método da práxis

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Neste caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo. (Vygotsky, 1998: 86)

Vygotsky vê o conhecimento como uma reorganização e dá uma dimensão revolucionária à educação. Contrapondo o behaviorismo, o pragmatismo e mesmo o interacionismo, pois entre outras razões não consideravam as construções sócio-históricas dando espaço para formações individualistas e alienadas, trouxe os conceitos de instrumento-e-resultado e instrumento para resultado. Estes conceitos facilitam a compreensão da organização social, de como aí se estabelece o trabalho, a quem ele serve.

A partir das contribuições de Newman e Holzman (1993) ao tratarem sobre “a práxis”, compreender que a atividade humana pode ser organizada como instrumento-e-resultado redimensiona o método educacional, traz a idéia de que o próprio método já é a produção de um conhecimento, já pode, se organizado para esse fim, reorganizar o conhecimento, promover emancipação, colaborando para a construção da consciência, entendida esta vygotskyanamente, como aquilo que é próprio do ser humano, e que é construída pela interação do sujeito com o objeto através dos artefatos culturais (instrumentos/ferramentas). Já o instrumento para resultado está voltado para a satisfação de necessidades imediatas e individualistas, não comprometidas com a transformação social, com o coletivo.

Sendo assim, o método é para ser praticado e não aplicado, é um instrumento-e-resultado ou o método da práxis. Isto representou um paradoxo para o pragmatismo, por ser esta a

metodologia dominante no século XX. Nesta última, o método é separado do conteúdo experimental e dos resultados, ele é entendido como algo a ser aplicado, um meio funcional para um fim, já que se prevê a eficiência, por isso é um instrumento para se atingir um resultado. No quadro a seguir há uma visualização das diferentes características entre a pragmática e a práxis

O pragmatismo pode ser positivamente desejável quando usado para reorganizar conhecimentos que possam ser recuperados ou quando se objetiva um automatismo em alguma situação específica, mas na abordagem proposta, ou seja, a teoria sócio-histórico-cultural seria preciso passar primeiro pela compreensão dos processos. O problema é que este método sempre foi utilizado a partir de uma visão de mundo e de homem distante da vygotskyana, de forma fragmentada, servindo a uma hegemonia e à alienação.

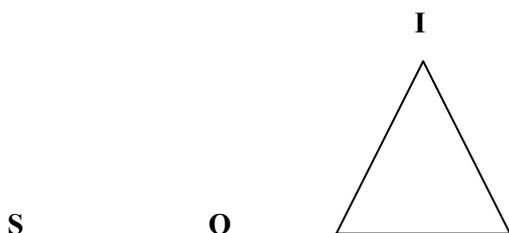
Neste ponto, é de expressiva importância pensarmos sobre as características dos instrumentos pedagógicos que utilizamos. Através delas podemos ter sinalizações do quanto estamos nos aproximando ou distanciando da proposta em questão.

PRAGMÁTICA	PRÁXIS
<p>Pragmatismo: metodologia dominante no século XX;</p> <p>Método fundamentalmente separado do conteúdo experimental e dos resultados;</p> <p>Algo a ser aplicado, um meio funcional para um fim;</p> <p>Caráter pragmático ou instrumental;</p> <p>Fez um ruptura com a dicotomia mente-matéria por concentrar as investigações na conexão entre pensar e fazer;</p> <p>Os significados da teorias devem ser encontrados em sua capacidade de resolver problemas;</p> <p>Eficacia é um criterio central;</p> <p>Visão de mundo que criou o principal paradigma da ciência capitalista do final do século XX.</p>	<p>Método deve ser praticado, pois é: instrumento-e-resultado, ou pré-requisito e produto;</p> <p>Traz a investigação sobre o instrumento:</p> <p>Instrumentos* da mediação</p> <p>Práticos/técnicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Externos; - Causam mudanças nos objetos; - Controlam processos na natureza; - Auxiliam em ações concretas. <p>Psicológicos/signos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Internos; - Influenciam a mente e o comportamento de si e de outros; - Auxiliam nos processos psicológicos; - Marca externa que auxilia a memória e atenção; - Interpretável como representação da realidade. <p>*Há muitas divergências e conflitos no uso da palavra “instrumento”, bem como na divisão apresentada entre eles que ainda não se chegou a um consenso.</p> <p>O uso dos instrumentos tem impacto sobre as categorias de cognição;</p> <p>Por meio do uso dos instrumentos o homem muda a si mesmo e a sua cultura;</p> <p>A linguagem, enquanto instrumento comunicativo , acaba por moldar as mentes daqueles que se adaptaram a seu uso.</p>

4. O conceito de mediação e suas implicações pedagógicas

Há um interesse crescente pelo que se tornou conhecido como “teoria sociocultural” e por seu parente próximo, a “teoria da atividade”. Ambas as tradições são historicamente vinculadas a L. S. Vygotsky e tentam explicar a aprendizagem e o desenvolvimento como processos mediados. (Daniels, H. 2003:9)

O que é mediação?



É o processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens. Assim temos I: instrumentos; S: sujeito e O: objeto.

A mediação é vista como central, pois é neste processo que as **Funções Psicológicas Superiores (FPS)** - tipicamente humanas - se desenvolvem.

As FPS relacionam-se com ações intencionais – planejamento, memória voluntária, imaginação, enquanto as FPE (funções psicológicas elementares) dizem respeito ao que é biológico, nato, extintivo, reflexo. Vygotsky (1998: 73) assim esclarece:

(...) O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica **superior**, ou **comportamento superior** com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.

É aqui que está a fundamental responsabilidade dos educadores no ambiente escolar: o desenvolvimento dos alunos através da aprendizagem que vai se dar pela mediação.

Observando e investigando os conhecimentos que os alunos trazem à escola, o professor deve intervir para reorganizar tal conhecimento, os elevando a outro patamar.

Faz-se útil aqui trazer o conceito de ZPD (zona proximal de desenvolvimento), pois foi criado por Vygotsky (1998: 109-119) como a própria metodologia de trabalho da mediação. Trata-se do espaço de trabalho no qual uma pessoa atua para ampliar os conhecimentos do aprendiz. Para tanto é necessário reconhecer o que o outro pode realizar sem ajuda (ZDR – zona de desenvolvimento real) e o que não pode. O objetivo, então, é que a realização de algo feito na ZPD possa, em breve ser feito na ZDR, buscando a autonomia de atuação dos sujeitos envolvidos. Assim a ZPD é considerada um instrumento-e-resultado, pois leva ao desenvolvimento, nela o conhecimento é co-construído, pois a fala de um é estratégia para construção/crescimento do outro. Nas relações interpsicológicas vai se criando uma base para a construção intrapsicológica.

A este respeito Magalhães (1996: 3-4) afirma:

Em uma abordagem sócio-histórica/cultural, a aprendizagem de qualquer conhecimento novo parte do OUTRO, de padrões interacionais interpessoais. Assim, a aprendizagem é entendida, independentemente da idade, como social e contextualmente situada, como um processo de reconstrução interna

de atividades externas, em que a relação social tem o papel primário em determinar o funcionamento intrapsicológico ou intramental (...)

(...) A instrução efetiva, isto é, a que resulta em aprendizagem, pressupõe que o professor tenha avaliado os dois níveis de desenvolvimento de seus alunos, isto é, as atividades em que agem independentemente e as em que necessita da participação do outro para agir e que é onde deve situar a instrução.

A partir da compreensão da ZPD, outros conceitos desenvolvidos pelo autor complementam a discussão: conceito científico, conceito cotidiano e conceito no vácuo.

O conceito cotidiano é aquele que construímos em nossa relação com os outros, mas não de forma hierarquizada. Já o conceito científico deve ser coerente com uma cadeia de outros conceitos dentro de um paradigma. Assim, ao partirmos de um conceito espontâneo para um científico no trabalho com a ZPD, estamos mediando uma reorganização, evitando o conceito no vácuo, que pressupõe não valorizar a generalização⁷, o contexto lingüístico e a memória lógica. O conceito no vácuo não promove aprendizagem, pois não trabalha com o que é significativo.

Vygotsky é considerado um metodólogo, pois ao conceituar aprendizagem e consciência, já discute como o processo se dá e aponta caminhos para a realização de uma educação a serviço de valores sociais diferentes daqueles dominantes em sua época e que ainda tanto se fazem presentes ao longo da história humana.

Sua discussão sobre a práxis é extremamente atual. Entendida esta como a vivência da teoria de maneira coerente com a prática, eis o grande desafio da atualidade. Temos um discurso politicamente correto, mas um prescrito contraditório ao se objetivar a formação de cidadãos conscientes, autônomos e envolvidos com as questões sociais numa prática escolar que ainda é pragmática, quer resultados estanques e supervaloriza o quantitativo.

É necessário que fique claro a importância do conteúdo nesta proposta. O conteúdo é a própria expressão da produção cultural humana na sócio-história e tem uma importância inegável, mas sempre estará contextualizado, trabalhado de maneira a possibilitar as abstrações e generalizações necessárias à aprendizagem e desenvolvimento a favor do quadro já exposto..

Uma singular estratégia de trabalho com o conteúdo na proposta aqui discutida é encontrada na utilização de jogos e brincadeiras.

A este respeito Vygotsky (1998: 131) afirma:

(...) o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.

Pela enorme influência que o brinquedo, ou seja, jogos, brincadeiras, o lúdico como um todo, tem no desenvolvimento das crianças, aí está uma enorme possibilidade de trabalho ao professor.

A esfera cognitiva é particularmente ativada com a utilização de brinquedos, pois sua manipulação é inerentemente motivadora de ações em situações imaginárias, o que permite à criança aprender “a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação..” (Vygotsky, 1998: 127)

⁷ Generalização aqui deve ser entendida como um processo de aprimoramento de conceitos. Vygotsky (1993: 71) afirma que “um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização”.

Torna-se fundamental entender neste momento que como o pensamento está separado dos objetos no ato do brincar, as ações surgirão das idéias e não das coisas.

A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. (Vygotsky, 1998: 128)

Como toda esta transformação não ocorre de uma só vez, será necessário investir muito no campo lúdico para desenharmos um ambiente favorável ao desenvolvimento, até porque “o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob a forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento”.

Sendo assim, trabalhar valorizando o brinquedo é compreender que ele cria possibilidades para transcender o mundo imediatamente disponível. Ao criar uma outra realidade, também cria outros contextos para pensar e agir. Cria base de inserção criativa no contexto cultural vivido. Ampliar o repertório de brincadeiras é ampliar as possibilidades futuras.

5. Conclusão

É inegável a responsabilidade do educador e da escola enquanto agentes de constituição e transformação sociais.

Diante do exposto, espera-se que ambos tenham um posicionamento claro da base teórica, ou abordagem que acreditam para que possam discutir e serem coerentes com ela. Só assim, os objetivos preliminarmente estabelecidos poderão ser alcançados.

O conceito de mediação e suas implicações discutidos neste artigo fortalece a crença na construção e transformação de uma sociedade que se pretende mais justa e convergente à gestão democrática e a formação cidadã de todos os seus agentes.

6. Referências bibliográficas

DANIELS, H. **Vygotsky e a Pedagogia**. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In _____: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

KINCHELOE, J. L. **A Formação do Professor como Compromisso Político**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

LIBERALI, F. C. As Linguagens da Reflexão. In: MAGALHÃES, M. Cecília. **A Formação do Professor como um Profissional Crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. O Desenvolvimento Reflexivo do Professor. **The Specialist**. São Paulo, v. 17 nº1, p. 19-37, 1996.

MAGALHÃES, M. C. Contribuições da Pesquisa Sócio-Histórica para a Compreensão dos Contextos Interacionais da Sala de Aula de Línguas: foco na formação de professores. **The Specialist**. V. 17, nº. 1, p. 01-18. São Paulo, 1996.

MAGALHÃES, M. C. & CELANI, M. A. Reflective Sessions: a tool for teacher empowerment. In: **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**. Belo Horizonte: V. 5, nº. 1, p. 135-160, Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

NEWMAN, F. & HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo, 1993.

GÓMEZ, A. P. O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SMYTH, John. Teachers Work and the Politics of Reflection. In: **American Educational Research Journal**. V. 29, nº2, 267-300, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1993.

_____. **A Formação Social da Mente**. 6ª edição. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERTSCH, J. V. **Mind as Action**. New York: Oxford University Press, 1998.