

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DO DIAGNÓSTICO DO ATO DE APRENDER AOS ESPAÇOS EDUCATIVOS

SILVA, Maria Kênia Firmino

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: keniasilvaufc@gmail.com

VIANA, Tania Vicente

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará, professora da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: taniaviana@ufc.br.

RESUMO

Este trabalho objetiva, em linhas gerais, realizar um estudo bibliográfico sobre o que caracteriza uma avaliação da aprendizagem. Especificamente, visa: i) diferenciar exame de avaliação da aprendizagem e ii) analisar relações existentes entre a organização espacial da escola e a aprendizagem. Há diferenças expressivas entre o ato de examinar e o ato de avaliar, cujos efeitos são observados na qualidade da relação que o aluno estabelece com a aprendizagem. A avaliação se apresenta como uma alternativa ao tradicional exame: uma ação pedagógica processual e subsidiária dos processos de ensino e de aprendizagem, com tomadas de decisão para reorientar a aprendizagem sempre que necessário. Observa-se uma ênfase, no meio educacional, que demarca a sala de aula como espaço exclusivo da aprendizagem. Mudanças educacionais são necessárias diante da uniformização e padronização que impedem um atendimento intencional e diferenciado em termos das necessidades e possibilidades discentes, seja no que se refere à avaliação, seja no que se refere ao espaço escolar. Este estudo está fundamentado em autores contemporâneos que estudam essa temática, como: Barguil (2006a, 2006b), Hoffmann (2008) e Luckesi (2001, 2011, 2014).

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Pedagogia do exame. Espaços escolares.



ABSTRACT

The main purpose of the current paper is to accomplish a bibliographical study about what characterizes an assessment. Specifically, this study aims: i) differentiating exam and assessment; ii) analyzing existent relationships between the space organization of school and the process of learning. There are expressive differences between the action of examining and the action of evaluating, whose effects are observed in the quality of the relationship that a student establishes with the process of learning. The assessment comes as an alternative to the traditional exam: a pedagogic procedural and subsidiary action of teaching and learning processes, with decisions to reorient the process of learning whenever necessary. An emphasis is observed, in education institutions, that demarcates the classroom as an exclusive space of learning. Education changes are necessary due to the standardization that obstruct an intentional and differentiated pedagogic procedural in terms of the needs and possibilities of the students, concerning to their evaluation or the school space. This study is based on contemporary authors as: Barguil (2006a, 2006b), Hoffmann (2008) e Luckesi (2001, 2011, 2014).

Key-words: Assessment. Pedagogy of exam. School spaces.



1 Introdução

A avaliação, como elemento indissociado dos processos de ensino e aprendizagem, não pode ser confundida com o exame, que visa apenas a produtos finais. Pensar a avaliação como elemento auxiliar da aprendizagem discente é essencial desde a Educação Infantil. Isso também é válido para a organização dos espaços de aprendizagem, pois contribuem, de modo análogo, para que os alunos se desenvolvam, motivo pelo qual devem ser intencionalmente planejados. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo geral discutir o que caracteriza uma avaliação da aprendizagem. De maneira específica, procurou-se refletir sobre a diferença entre o exame e a avaliação da aprendizagem, bem como analisar relações existentes entre a organização espacial da escola e a aprendizagem. Para a escrita do presente trabalho, buscamos suporte teórico em autores como Barguil (2006a, 2006b), Hoffmann (2008) e Luckesi (2001, 2011, 2014).

2 Avaliação: o diagnóstico da aprendizagem

Ao tratar do processo de avaliação da aprendizagem, Luckesi (2011) aponta algumas características que a diferenciam do exame, quais sejam: i) temporalidade; ii) busca de soluções; iii) expectativas dos resultados; iv) abrangência das variáveis consideradas; v) abrangência do tempo em que o educando pode manifestar o seu desempenho; vi) consequências das funções de classificar e diagnosticar; e vii) participação *do exame e da avaliação* na aprendizagem.

No que diz respeito à *temporalidade*, a diferenciação entre o ato de avaliar e o de examinar reside no fato de que, enquanto o exame está voltado para o passado, o ato de avaliar centra-se no



presente; ou seja, no exame, interessa que o estudante demonstre aquilo que já aprendeu: isso definirá a sua classificação, não importando o que ele ainda necessite ou possa vir a aprender. Além disso, o exame incentiva o aluno a acreditar que a aprendizagem se associa ao controle e ao disciplinamento (LUCKESI, 2011).

No ato de avaliar, por sua vez, prioriza-se a investigação do desempenho presente do educando, a fim de aprimorar o que pode ser feito para uma aprendizagem de qualidade. O presente é o meio que possibilitará um futuro melhor. Nessa perspectiva, a avaliação visa à obtenção de um diagnóstico: aquilo que o aluno aprendeu anteriormente e o que ele ainda precisa aprender. Entre o que já sabe e o que precisa saber, configura-se a tomada de decisão, as estratégias pedagógicas que serão utilizadas para que a aprendizagem realmente ocorra.

Arelada à primeira característica, soma-se a segunda, que se refere à *busca de soluções*. Uma vez que os exames se voltam para o passado, não apresentam a intenção de solucionar possíveis problemas de aprendizagem. A nota emerge em nossas reflexões: se o aluno obtém uma nota insatisfatória, esta o classificará em uma determinada posição de caráter estático e, infelizmente, nada é feito a esse respeito. Essa situação, própria do exame, constitui mais um motivo para que os discentes fixem sua atenção nas pontuações, que estudem não com foco na aprendizagem, porém com o objetivo (ou fetiche) de obter notas favoráveis, mesmo que de forma ilícita. Em contraposição, na avaliação, os problemas que são identificados no diagnóstico são trabalhados de modo a serem solucionados. Essa ação pedagógica é fundamental para que os estudantes não se aflijam caso as notas obtidas não sejam satisfatórias, pois terão a certeza de que haverá uma reorientação da aprendizagem e de que aquela nota é temporária e não o define como incapaz.



No que concerne à *expectativa dos resultados*, o exame se assesta unicamente no resultado final. Novamente, as questões das notas vêm à tona. Professores, alunos e pais estão preocupados com as notas finais obtidas nas provas e se estas possibilitarão ou não a promoção do período letivo. Em oposição ao exame, a avaliação não objetiva unicamente o passado, o que torna a nota um fator de menor importância quando comparada à aprendizagem. A avaliação centra-se no presente, almejando uma perspectiva de futuro. Durante a realização do diagnóstico, podem ser evidenciados alguns fatores que dificultam ou impulsionam a aprendizagem dos educandos, constatando-se, de modo geral, que o aluno não é o único responsável por seu fracasso ou sucesso escolar. No caso específico do exame, outros elementos que podem dificultar a aprendizagem são intencionalmente despercebidos e a responsabilidade da qualidade do desempenho é atribuída unicamente ao aprendiz (LUCKESI, 2011).

A *abrangência das variáveis*, relativa à quarta diferença entre o exame e a avaliação, demonstra que o foco continua localizado no ensino, e não na aprendizagem; em caso contrário, os fatores que envolvem a aprendizagem ou a falta dela seriam estabelecidos como fundamentais para nortear a prática pedagógica. Na *Pedagogia do Exame*, é bastante comum que o aluno tenha sua atenção voltada para as notas escolares, afinal ele é considerado o único responsável por seu sucesso ou fracasso no que se refere à aprendizagem. Cria-se uma necessidade imperativa de boas notas, por variados motivos, além do de atingir o padrão estabelecido pelo professor ou pela escola, como: não ser alvo de piadas e humilhações no ambiente escolar e evitar sanções disciplinares ou castigos dos pais. Dessa forma, mesmo que para isso tenha que sufocar a sua capacidade de criação, o discente prioriza a memorização de conteúdos independente



do que eles signifiquem em sua vida. E, por muitas vezes, nada significam.

A quinta diferença estabelecida entre exame e avaliação se refere à *abrangência do tempo em que o educando pode manifestar o seu desempenho*. Luckesi (2011) assinala que o exame é pontual, ou seja, importa somente o que o aluno sabe aqui e agora, e não o que ele poderá vir a aprender. Ao contrário, na avaliação, é considerado o antes, o durante e o depois da realização de uma prova. Há um amplo intervalo, desse modo, em que o estudante pode demonstrar a sua aprendizagem.

A sexta característica define a avaliação como sendo diagnóstica e o exame, excludente, configurada pelas *consequências das funções de classificar e diagnosticar*. No exame, o aluno é classificado em uma escala de notas de 0 a 10 e são essas notas que definirão não apenas a sua aprendizagem, mas a sua competência e, inclusive, a sua autoestima. De acordo com essa linha de raciocínio, notas acima da média adotada são consideradas satisfatórias. Em caso contrário, situar-se abaixo da média acarreta graves consequências, pedagógicas e psicológicas. A classificação então se delinea: para que a resposta esteja correta, precisa estar de acordo com as palavras do professor e/ou do livro didático. Alguns questionamentos se impõem: como aprender de modo significativo nesse modelo avaliativo? Como querer que o estudante mude/aprenda diante da pressão exercida pela escola, de maneira geral, e pelo docente, de maneira específica? Como não querer que o aluno fixe suas atenções apenas nas notas dado o contexto favorável a essa conduta? (BARGUIL, 2006b; LUCKESI, 2011).

No que diz respeito à *participação do exame e da avaliação na aprendizagem*, que corresponde à sua sétima diferenciação, Luckesi (2011) aponta que o exame é antidemocrático, ao passo que a ava-



liação é democrática. De acordo com o dicionário Houaiss (2009, s/p), uma das definições para o termo democracia é: “regime em que há liberdade de associação e de expressão e no qual não existem distinções ou privilégios de classe hereditários ou arbitrários”. Transpondo esse conceito para a prática do exame, percebemos que não existe democracia em uma situação em que a nota assume uma posição de poder extremo, sem direito a um redirecionamento da aprendizagem, a uma segunda chance para o aluno.

Com base nos estudos de Luckesi (2001, 2011, 2014), uma avaliação diagnóstica da aprendizagem apresenta diferenças expressivas quando comparada ao exame, prática ainda existente em nossas escolas. Essa realidade necessita ser transformada. Reflexões mais aprofundadas sobre o ato de avaliar a aprendizagem indicam a premência de mudanças na Educação.

Hoffmann (2008) adverte que a avaliação, na forma como vem sendo desenvolvida nas escolas, cumpre um papel burocrático, não visando acompanhar os aprendizes para compreendê-los e auxiliá-los em sua aprendizagem, mas objetivando, sobretudo, decidir sobre sua aprovação ou reprovação em determinado período letivo. Em sua concepção, as ações pedagógicas são bastante uniformes, padronizadas, não se efetivando um atendimento diferenciado e intencional em termos das necessidades e possibilidades discentes.

Essas dificuldades e possibilidades precisam ser acompanhadas pelo professor, desviando-se a ênfase da nota e conferindo-se o devido valor aos processos de aprendizagem. Como pondera a autora: “[...] boletins de notas ou conceitos, fichas e pareceres classificatórios impedem que educadores tenham ‘vez e voz’ para narrar suas diferentes formas de agir e intervir no que diz respeito ao acompanhamento individual dos alunos” (HOFMANN, 2008, p. 96).



O mundo é dinâmico e as pessoas são diferentes, possuindo, assim, ritmos diversos de aprendizagem; é natural, portanto, que alguns aprendam com facilidade, ao passo que outros, em um ritmo mais lento. Nenhum ser humano é igual ao outro: somos diferentes e temos ritmos diferentes de aprendizagem; portanto, querer moldar os alunos de modo que todos estejam no mesmo padrão ou impor que sejam classificados estaticamente através de notas é uma das ideias mais infelizes em que a escola ainda acredita.

Quando se acompanha a avaliação, não se deve observar apenas o produto final, pois a aprendizagem não se limita à resolução pontual de uma prova. Faz-se necessário o acompanhamento gradativo das evoluções, das mudanças que cada estudante empreende em sua aprendizagem no cotidiano, e não somente no final do processo (HOFFMANN, 2008; LUCKESI, 2011).

A esse respeito, Hoffmann (2008, p. 59) elucida que:

Avaliar em educação significa acompanhar essas surpreendentes mudanças, ‘admirando’ aluno por aluno em seus jeitos especiais de viver, de aprender a ler e escrever, em suas formas de conviver com os outros, para ajudá-los a prosseguir em suas descobertas, a superar seus anseios, dúvidas e obstáculos naturais ao desenvolvimento.

À medida que a escola fixa sua atenção somente no produto final, está deixando de ajudar os educandos a prosseguirem em suas descobertas. Ao contrário, está apenas contribuindo negativamente para que os estudantes focalizem suas atenções em notas finais, desconsiderando o objetivo primordial da escola: a aprendizagem.

Acerca disso, Feuerstein (1990, p. 42), citado por Mene-golla e Sant’anna (2009, p. 104), explica que: “A avaliação é uma maneira de tentar conhecer com mais clareza o que estamos fazendo, o que mais precisamos fazer e qual é a melhor forma de



fazê-lo para atingir nossos objetivos”. A aprendizagem significa mudança, como já alegava Vygotsky (1896-1934)¹, ao tratar sobre o desenvolvimento da inteligência. O referido autor estabeleceu uma relação entre desenvolvimento e aprendizagem, em que a aprendizagem antecede e promove o desenvolvimento de funções mentais, no ser humano, que não ocorreriam espontaneamente. Logo, quanto mais o ser humano aprende, mais ele se desenvolve. E essa aprendizagem, na instituição escolar, pode ser acompanhada e estimulada pela avaliação. Nesse sentido, a avaliação se faz essencial para verificar e solucionar o que impede o desenvolvimento pleno do educando.

Na concepção de Hoffmann (2008, p. 29):

“Não há mudanças sem sofrimento de transição, do próprio esforço implicado que exige, muitas vezes, renúncia, disciplina, dedicação. Perguntem aos professores de uma escola: vocês acreditam que sua prática precisa mudar? Se eles não entenderem o significado das inovações, será natural que as resistências ocorram, porque todos gostam de mudar, mas ninguém quer ‘ser mudado’.

Para isso, o professor tem que estar atento e motivado a estabelecer mudanças em sala de aula. É certo que há dificuldades expressivas em mudar uma prática que foi sedimentada ao longo da história da Educação. A dificuldade em se desprender dos exames e das notas é significativa; demanda sair de uma zona de conforto, de uma ação pedagógica consolidada para uma conduta diferenciada, que exige maior aproximação, dedicação e acompanhamento do estudante (BARGUIL, 2006b; HOFFMANN, 2008; LUCKESI, 2011, 2014).

¹ Professor e pesquisador. Dedicou-se aos campos da Pedagogia e Psicologia. Partidário da revolução russa, sempre acreditou em uma sociedade mais justa. Sua obra enfrentou décadas de silêncio imposto pelo regime stalinista. Apenas em meados da década de 1960, seus livros chegaram ao Ocidente (REGO, 2002).



3 O espaço escolar como obstáculo à aprendizagem

No ato do diagnóstico, os fatores implicados na aprendizagem dos alunos, ou mesmo em sua falta, não são unicamente de responsabilidade do discente. Os responsáveis podem ser o professor ou os recursos didáticos por ele utilizados, bem como sua prática pedagógica. No entanto, o que nem sempre é percebido é que o próprio espaço escolar, da maneira como está organizado, pode prejudicar a aprendizagem do educando. É capaz de demonstrar, por exemplo, as crenças e valores dos adultos que nele permanecem (RODRIGUES, 2012).

Os indicadores de qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) orientam o desenvolvimento de um trabalho educativo de modo a favorecer a ampliação das diversas formas de a criança conhecer o mundo, bem como desenvolver sua autonomia. Para isso, as instituições de ensino devem ser organizadas com a finalidade explícita de favorecer esse desenvolvimento. Ambientes diversificados, multiplicidades de materiais os quais as crianças possam ter acesso para manuseio individual e coletivo são alguns dos elementos básicos que devem estar presentes nas instituições de Educação Infantil.

Toda criança tem o direito de viver a infância e se desenvolver plenamente. As experiências vividas nos espaços de Educação Infantil devem possibilitar o encontro da criança com o que ocorre em sua volta e consigo mesma, enquanto desenvolve suas formas de agir, pensar e sentir. Os profissionais da Educação Infantil necessitam organizar os espaços, tempos e materiais com vistas à vivência das fantasias infantis, dos seus gestos, de sua oralidade, do que ocupa a sua imaginação (BRASIL, 2009).

Rodrigues (2012), ao pesquisar 11 unidades escolares de Educação Infantil, identificou que alguns professores não atri-



buem significados de aprendizagem aos espaços escolares. Para eles, quando o espaço é organizado de modo que as crianças façam suas próprias escolhas, essa situação acarreta desordem ou indisciplina na sala de aula, e o professor perde a sua autoridade docente. Esse pensamento não é novo; é decorrente de séculos de um modelo de Educação com o propósito de padronizar, condicionar, moldar pessoas. Os espaços escolares, da forma como estão organizados, não visam favorecer que os discentes ampliem suas aprendizagens, mas ainda se estruturam de forma a reprimi-los.

Estudiosos interacionistas², como Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934), estudaram como o ser humano aprende e acreditavam que a aprendizagem ocorre por meio das interações do sujeito com o meio físico e social. Nesse sentido, nos estudos de Vygotsky, um conceito fundamental é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, aquilo que o sujeito é capaz de fazer sozinho e aquilo em que ele precisa de um mediador (CARVALHO; IBIAPINA, 2009; PIAGET, 2001; VYGOTSKY, 2000).

Se o ser humano precisa de interações sociais para se desenvolver e aprender, como pensa Piaget, ou para aprender e se desenvolver, na concepção de Vygotsky, é inadmissível que a instituição escolar limite essas interações à sala de aula. A escola não se restringe somente a esse ambiente: todos os espaços precisam ser explorados para que as aprendizagens aconteçam através das interações entre: aluno-aluno, aluno-professor, aluno-coordenador, aluno-cozinheiro, dentre outras (BARGUIL, 2006a).

Ora, se nem mesmo os espaços da sala de aula, muitas vezes, contribuem como deveriam para a aprendizagem dos sujei-

² A vertente interacionista rejeita o inatismo e o ambientalismo, concebendo o desenvolvimento da inteligência como resultado direto da ação do sujeito no meio em que vive.



tos, como querer e exigir que eles aprendam? Tanto a demarcação da sala de aula como espaço único de aprendizagem como a adoção da nota como único critério de avaliação da aprendizagem constituem graves obstáculos a serem superados. Nesse sentido, faz-se urgente a necessidade de abdicar de um valor, um fetiche inclusive, que se confere às notas escolares e fixar a nossa atenção no que realmente importa: o que deve ser feito para que os alunos aprendam?

A escola ainda pode se tornar o lugar desejado por todos que hoje a frequentam por pura obrigação: para esse propósito, deve passar de lugar de aprisionamento para lugar de acolhimento, entusiasmo, libertação. Há um longo caminho a ser percorrido a fim de que a escola seja local de prazer em aprender para as nossas crianças, para além dos limites da sala de aula. Nem a sala de aula nem a nota da avaliação devem ser objetos de fetiche no sistema educacional.

Defendemos a ideia de que os espaços educativos devem ser pensados de forma intencional, não somente na Educação Infantil, mas em todas as etapas da Educação Básica. Se pensarmos, por exemplo, que o Ensino Fundamental se constitui na etapa da Educação mais importante para os educandos, as características de exames mencionadas no início deste trabalho deveriam perder o foco, dando lugar a espaços nos quais a aprendizagem acontece de forma espontânea, sem a necessidade de professores e alunos viverem refreados por essa realidade.

A reflexão sobre nossas práticas é o primeiro passo para a mudança, pois só podemos mudar aquilo que percebemos como inadequado. Enquanto assim não for, continuaremos agindo da mesma maneira, acreditando que o imperceptível não incomoda, não atrapalha. Isso se aplica tanto às práticas avaliativas como à organização do espaço escolar e suas influências sobre os processos de ensino e aprendizagem.



5 Disposições finais

O ato de ensinar não pode ser confundido com uma mera transferência de conhecimento. Assim como o professor não pode transmitir automaticamente aquilo que sabe, o aluno não pode absorver mecanicamente o que é proferido pelo docente. A então denominada Educação Bancária (FREIRE, 2014) não atende à demanda dos dias atuais. Uma Educação de qualidade se configura em uma relação dialógica e democrática entre professor e aluno. Há uma aproximação e uma constante inversão de papéis entre quem ensina e quem aprende.

A avaliação, na forma como está sendo realizada hoje nas escolas, praticamente nos moldes do tradicional exame, termina por moldar o aprendiz aos desejos do professor e da instituição de ensino, que refletem os valores da sociedade em que estão inseridos. Cumpre mencionar que, sucessivamente reprovado por métodos pedagógicos e instrumentos avaliativos inadequados, o educando se torna vulnerável à evasão escolar, pois não conseguiu se adaptar a práticas pedagógicas arcaicas, descontextualizadas e rígidas. Uma avaliação padronizada não permite acompanhar a individualidade do estudante e os diferentes ritmos de aprendizagem em sala de aula. Mudanças são urgentes e necessárias na Educação para uma formação cidadã. É imperioso um novo modelo de avaliação que possa assegurar que todos os alunos sejam acolhidos na sua forma de pensar, agir e construir seus conhecimentos (HOFFMANN, 2008; LUCKESI, 2001, 2011, 2014).

Mesmo a organização espacial da escola pode contribuir para fortalecer essa visão pedagógica tradicional, limitando a sala de aula como o único lugar legitimado para a aprendizagem. Os demais espaços são ignorados, impedindo novas possibilidades



de aprender. O distanciamento do professor em relação ao aluno fica, da mesma forma, mais evidente em um espaço de aprisionamento, ao invés de um lugar libertário (BARGUIL, 2006a).

Vislumbramos uma Educação melhor, com mais qualidade nos processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, com a extinção do suposto fracasso escolar. Modelos de Educação adotados nos tempos jesuíticos (cuja origem remonta ao século XVI) não podem ainda vigorar na atualidade. Na condição de sujeito inacabado, o homem não pode ser moldado por provas e notas. A escola eventualmente precisará reconhecer que, enquanto estiver trabalhando desse modo, está perdendo a oportunidade de ajudar o homem na sua relação com o mundo e com a vida.

Referências

BARGUIL, P. M. Avaliação: momento de angústia ou oportunidade de crescimento pessoal? In: PASCUAL, J. G.; DIAS, A. M. I. (Org.). In: *Construtivismo e educação contemporânea*. Fortaleza: Brasil Tropical, 2006a. p. 145-173.

BARGUIL, P. M. *O homem e a conquista dos espaços: o que os alunos e os professores fazem, sentem e aprendem na escola*. Fortaleza: LCR, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Indicadores da qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MAEC/CNE, 2009.

CARVALHO, M. V. C.; IBIAPINA, I. M. L. M. A abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky. In: CARVALHO, M. V. C.; MATOS, K. S. A. L. (Org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. Fortaleza: UFC, 2009. p. 161-198.



- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- HOFFMANN, J. *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa 2009*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2001.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, C. C. *Sobre notas escolares: distorções e possibilidades*. São Paulo: Cortez, 2014.
- MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. *Por que planejar? Como planejar? – Currículo, área, aula*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- PIAGET, J. O desenvolvimento mental da criança. In: PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 13-63.
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- RODRIGUES, P. S. A organização dos espaços das escolas de Educação Infantil: concepção de infância e intencionalidade educativa. In: ENDIPE, 16., 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: J&M, 2012.
- VYGOTSKY, L. S. Internalização das funções psicológicas superiores. In: VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 69-76.

