

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MAIO DE 2016

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS E OS CURSINHOS POPULARES:

Desafios e Perspectivas

EDF 298 Psicologia da Educação: Desenvolvimento e práticas escolares

Docente – Silvia M. Gasparian Colello

Aluna: Ana Beatriz Mauá Nunes; N<sup>o</sup> USP: 4531942

## Sumário

APRESENTAÇÃO.....	2
BALANÇO TEÓRICO: ENTRE PIAGET E VYGOTSKY .....	3
O CURSO MAFALDA: ENGAJAMENTO VOLUNTÁRIO NA CAUSA DA EDUCAÇÃO .....	7
AULA DE HISTÓRIA: COMO FUGIR DO LUGAR COMUM?.....	8
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	13
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	14

## APRESENTAÇÃO

As teorias desenvolvidas ao longo do século XX a respeito de práticas pedagógicas e de desenvolvimento de aprendizado podem ser encaradas por muitos educadores enquanto instrumentos teóricos e cuja aplicabilidade em sala de aula se restringe aos colégios com poucos alunos e professores altamente qualificados. Outro fator responsável por restringir a adoção de novos métodos e práticas desenvolvidas no campo da teoria por pesquisadores é o crescimento de materiais apostilados, que cerceiam a liberdade do professor na criação de suas próprias aulas. Assim, os educadores cada vez mais se deparam com a seguinte questão: como é possível aplicar práticas pedagógicas diferentes das tradicionais em sistemas educacionais ainda tão conservadores?

Em busca de uma resposta para esse questionamento, optei por realizar meu estágio de observação em cursos pré-vestibular. Por conta da pressão para que os alunos ingressem nas universidades, são poucos os espaços disponíveis para o desenvolvimento de práticas variadas entre os professores, e julguei que talvez, esses espaços não seriam os mais férteis para esse tipo de investigação. Em seguida, cogitei a possibilidade de observação em cursos populares, organizados majoritariamente por voluntários engajados na causa da educação. Uma vez que a preocupação com o desempenho dos alunos não está relacionada ao número de matrículas e, conseqüentemente, ao lucro, os professores de cursinhos populares tem mostrado a possibilidade de transmitir conteúdos importantes aos alunos de formas que fogem do convencional. Rompem assim, a postura de “palestrante” do professor, ou seja, aquela figura detentora do conhecimento que despeja o conteúdo para os alunos, passivos.

Orientada por esses questionamentos, acompanhei as aulas de histórias ministradas pela educadora Rafaela Altran ao longo do primeiro semestre de 2016, com o intuito de observar as possibilidades de adoção de práticas variadas de ensino mesmo em ambientes nos quais a transmissão de conteúdos diretos é tão importante.

## BALANÇO TEÓRICO: ENTRE PIAGET E VYGOTSKY

Os debates realizados em sala de aula a respeito das teorias sobre o aprendizado enriqueceram, semana a semana, a possibilidade de compreender o papel da escola e das demais instituições de ensino contribuiu para uma investigação mais apurada, sustentada por um aporte teórico consistente sobre os principais eixos responsáveis por compor o ambiente escolar: os professores, alunos, as práticas pedagógicas, a indisciplina, etc. Os esforços de pesquisadores e teóricos da área da educação estão direcionados à crítica de certa concepção de ensino ainda bastante arraigada em nossa sociedade sobre as formas pelas quais o aluno deve aprender e para qual finalidade deve aprender. Questiona-se, então: como construir uma sociedade mais justa e igualitária se os saberes são entendidos como fins em si próprios – para alcançar um bom desempenho em exames ou vestibulares - ao invés de instrumentos para o combate às desigualdades?

A principal referência nos estudos sobre a construção do conhecimento seja talvez a teoria inovadora do estudioso francês Jean Piaget. Sua formação de biólogo permitiu a investigação do desenvolvimento do aprendizado por meio de paralelos entre conceitos importantes da biologia como a assimilação e acomodação, e o esforço cognitivo para o conhecimento.

O desenvolvimento intelectual do indivíduo, segundo Piaget, parte da *assimilação* de novos dados e conceitos, integrados agora às suas estruturas cognitivas prévias. Uma criança ao deparar-se com novos dados, depende de um esforço para integrá-las ao seu repertório anterior, estruturado por *esquemas*, isto é, as estruturas mentais cognitivas ali existentes. Uma vez assimilada a ideia, o passo seguinte é a *acomodação*. Esse processo diz respeito a ruptura da similaridade traçada entre o novo conhecimento e a estrutura mental previamente estabelecida ao complexificar a ideia em sua singularidade. Por exemplo, se uma criança conhece uma *vaca* e desconhece o *cavalo*, quando deparar-se com o desconhecido, realizará o esforço de buscar em seus esquemas mentais a aproximação – ou similaridade – com o animal que já conhece: ambos animais são quadrúpedes, marrons e

alimentam-se de pasto. Por esta associação, irá provavelmente afirmar: é também uma vaca. Em seguida, será rapidamente corrigida e por meio da superação deste conflito cognitivo, acomodará em um novo esquema mental o conceito de *cavalo*.

O conflito cognitivo ocorre quando a criança é incapaz de assimilar um novo estímulo devido à ausência de uma estrutura intelectual refratária às novas informações adquiridas por causa de suas particularidades. Por isso, é necessária a criação de novos esquemas, capazes de dar conta das singularidades dos novos conceitos apreendidos. O desenvolvimento de estruturas adaptativas denuncia, segundo Piaget, o ajuste das antigas concepções às novas informações adquiridas. Novamente, fica claro para o leitor a aproximação com a biologia: o sujeito constrói junto ao meio suas habilidades cognitivas.

A herança piagetiana nos estudos sobre práticas pedagógicas permanece instigante e atual, pois parte da concepção revolucionária de que a criança é um ser inteligente e deve ser agente no seu processo de aprendizado. A ênfase piagetiana sobre a necessidade de problematizar os conteúdos apresentados aos alunos denuncia a necessidade de assimilação e acomodação constante entre o sujeito e o objeto com o qual interage. Por meio de experiências sociais com o objeto do conhecimento, mediadas por professores, pais ou colegas, o indivíduo aprende novas informações de maneira progressiva e não linear.

O segundo pilar de sustentação para a produção teórica sobre o processo de aprendizado é composto por Lev Vygotsky. O pesquisador de origem russa, influenciado pela leitura de seu antecessor Piaget, desenvolve uma nova perspectiva sobre a interação entre o aprendizado e o desenvolvimento de estruturas mentais e cognitivas do indivíduo e o meio no qual ele está inserido. Em contraposição à teoria piagetiana, Vygotsky enfatiza o papel das interações sociais para o processo de aprendizado do indivíduo.

O desenvolvimento cognitivo do indivíduo ocorre por meio da interação social, isto é, da sua interação com outros indivíduos e com o meio circundante, e dessa forma são geradas novas situações de aprendizado. O conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, cunhado e aplicado pelo pesquisador russo, refere-se ao espaço existente entre o conhecimento do

indivíduo e o conhecimento que ele tem potencialidade de aprender, ou seja, seu conhecimento real *versus* seu conhecimento potencial. É neste intervalo entre o que o indivíduo já sabe e o que pode aprender que acontece o processo de aprendizado, sempre mediado por um segundo indivíduo, responsável por interceptar estes dois elementos.

Como discorre a pesquisadora Marta Koll Oliveira em “Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico”:

“A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo percorre para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo eu uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã”. OLIVEIRA, 2010. P. 62<sup>1</sup>

A ênfase do pesquisador russo reside na interação entre o indivíduo e a sociedade ao seu redor, e por isso, a linguagem e as mediações simbólicas constituem aspecto extremamente central. A relação dialética entre o sujeito e o objeto se faz necessária para o desenvolvimento da capacidade de apropriação de um sistema simbólico de representação de sua realidade, mediado pela linguagem. Isto é, por meio da interação com outros indivíduos, a criança apropria-se de signos responsáveis por representar ideias e por consequência, garantir a comunicação e interação entre os sujeitos.

Percebe-se, então, tanto em Piaget quanto em Vygotsky, a importância do professor enquanto mediador do conhecimento, seja ao desempenhar o papel de criador de situações problemas capazes de promover conflito nas estruturas cognitivas dos indivíduos, ou para exercer o papel de mediador entre atividades colaborativas de trocas de ideias e experiências.

É pela concepção de que a participação dos alunos na construção de seu próprio conhecimento por meio da superação de desafios e situações-problemas que a pedagogia construtivista inverte um dos principais pilares de sustentação da escola calcada no modelo tradicional, cuja principal

---

<sup>1</sup> KOLL, Marta de Oliveira. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

característica é a ideia de professor-mestre, detentor do conhecimento a ser transferido para o aluno.

Uma referência essencial para compreender o papel desempenhado pelo professor na sociedade e na educação é *Professores para quê?*<sup>2</sup> Do filósofo francês Georges Gurdof. O autor discorre sobre a importância do educador enquanto um *facilitador* do processo de aprendizagem de seus alunos para além do compartilhamento de seus saberes: o mestre deve incitar a problematização dos conteúdos, propor reflexões sobre a sociedade circundante e estar permeável às transformações tecnológicas de sua época. O papel do professor para a construção de espaços de aprendizado humanitários, responsáveis pela discussão de valores democráticos e o combate as injustiças sociais é essencial.

A concepção da escola enquanto espaço de construção de valores discutida por Gurdorf é necessariamente crítica ao modelo tradicional, do estudante enquanto “depositário” de conteúdo, transmitidos de maneira verticalizada pelo professor. A hierarquia de saberes entre professor e aluno neste tipo de modelo já é estabelecida a priori, quando se entende que o repertório prévio do indivíduo não é relevante para o seu desenvolvimento escolar e sim, o conhecimento a ser apreendido pelos ensinamentos do mestre. Dessa forma, o aluno deve permanecer silencioso e atento, nunca participativo e agente de seu próprio conhecimento. Essa visão tem sido duramente criticada por teóricos das mais variadas esferas de pesquisa em educação, mas a sua aplicabilidade ainda não é satisfatória.

---

<sup>2</sup> GUSDORF, Georg. *Professores para quê?* São Paulo: Moraes, 1963.

## O CURSO MAFALDA: ENGAJAMENTO VOLUNTÁRIO NA CAUSA DA EDUCAÇÃO

O estágio obrigatório da disciplina foi realizado no Curso Popular Mafalda, localizado na Unidade da Zona Leste, no Tatuapé, no prédio cedido pela Universidade Cidade de São Paulo UNICID. Desde 2011, o Mafalda cresce e atualmente conta com três unidades espalhadas na Grande São Paulo. Na unidade principal são oferecidos quatro cursos, todos ministrados por educadores voluntários: os cursos pré-universitários, o ENEM 18+ para Jovens e Adultos, aulas de idiomas (inglês, francês e espanhol), teatro, e desde 2014, o curso de português para refugiados.

Em 2016, o curso Mafalda ofereceu cerca de 1000 vagas para estudantes cuja renda individual é equivalente ou inferior a 1,5 salário mínimo na família, o mesmo critério utilizado pelo Estado para garantir auxílios e bolsas. Para a matrícula, os alunos pagam uma taxa de R\$ 70,00, e caso exista excedente de inscritos para o número de vagas, é realizado um sorteio.

Apesar da condição voluntária dos educadores, a responsabilidade da maioria com o cursinho é evidente: muitos deles trabalham ao longo da semana em outras escolas, e atuam como voluntários aos sábados, quinzenalmente. Além das aulas, o material didático e acompanhamento de aulas também é desenvolvido pelos coordenadores das áreas de ensino, e por esse motivo, são atualizados ano a ano. O comprometimento dos voluntários garante a continuidade e expansão do Mafalda.



## AULA DE HISTÓRIA: COMO FUGIR DO LUGAR COMUM?

Os educadores na área de história enfrentam empasses relacionados às formas de ensinar. Apesar da utilização de certos esquemas facilitadores de compreensão como linhas do tempo, pirâmide estamental, etc., normalmente presentes nas práticas tradicionais de ensino, ao mesmo tempo em que é necessária uma narrativa envolvente, a urgência em problematizar os conteúdos apresentados: a origem eurocêntrica do currículo escolar, a exclusão de mulheres e grupos inferiorizados na realização do processo histórico, é um dos principais desafios no ensino de história hoje.

No esforço de compreender como esses conflitos entre os modelos tradicionais e os modernos, assisti às aulas da educadora Eduarda<sup>3</sup> na Unidade Carrão. Fui orientada pelas sugestões propostas pela professora a respeito das configurações de ensino e da prática pedagógicas entre os educadores, uma vez que essa abordagem possibilitaria a compreensão mais apurada das questões que idealizei para o estágio. Nesse sentido, dialoguei com professores do Curso Mafalda sobre aspectos variados de suas práticas pedagógicas: as formas de ensinar, a organização e planejamento das aulas, e os desafios enfrentados por eles neste processo.

Ao entrar na sala, a professora desenha uma linha do tempo e aponta: “A linha do tempo remete à história geral, ou seja, a história do ocidente”. Este exemplo denuncia a convivência entre o tradicional e o moderno, entre o conteúdo “direto” e a problematização. Apesar de dotar sua explicação de um dispositivo muitas vezes criticado no ensino de história – a linha do tempo -, a professora não abre mão de questioná-lo: à qual história ele se refere?

Segundo a educadora, apesar da necessidade dos alunos em apreender uma quantidade significativa de conteúdo em pouco espaço, e também, por serem majoritariamente alunos provenientes de escolas estaduais, o esforço

---

<sup>3</sup> Nome fictício para preservar a identidade dos professores.

para dar conta do mínimo é gigantesco. Não obstante, Eduarda defende a possibilidade de problematizar de conteúdos mesmo com o cronograma apertado:

“Todo conteúdo oferecido aos alunos na sala de aula pode ser problematizado. Por exemplo, hoje a aula é sobre Idade Média. Antes de falar sobre as formas de relação social, de trabalho e economia, vou pontuar rapidamente sobre a continuação do Império Romano do Oriente, o Império Bizantino. Assim, os alunos entendem que existe uma outra história além daquela sendo ensinada, que o feudalismo é um sistema existente na Europa Central, mas que existem outras realidades ao mesmo tempo.”<sup>4</sup>

Com a breve apresentação ao início da aula sobre o Império Bizantino, Altran avisa aos alunos: o feudalismo é um conteúdo *escolhido* para integrar o currículo, é *uma* dentre as várias narrativas históricas possíveis. Ao tematizar a escolha para o tema a ser tratado, a educadora denuncia a coexistência de múltiplas históricas (com H minúsculo), ao invés da reprodução da ideia de uma História única, fruto da construção hegemônica de países Europeus e Norte-Americanos.

Para a preparação das aulas, Eduarda afirma que possui certa autonomia para organizar os conteúdos de acordo com seu juízo próprio de quais elementos são de maior relevância para os alunos, visando os exames de vestibular, mas acrescenta sugestões de leitura para aqueles que desejarem se aprofundar em determinado tema. A lousa é organizada como um esquema: são dispostas palavras chaves, seguidas por breves explicações.

Pude constatar nestes momentos o entrave entre a linguagem utilizada pela professora e a compreensão dos alunos. Muitas palavras utilizadas por ela, por mais “banais” que parecessem à um estudante universitário, eram estranhadas pelos alunos: estamento, monopólio, feudalismo. Novamente, a prática docente exige a sensibilidade para perceber as dificuldades dos alunos em relação ao vocabulário utilizado, e explicitá-lo, por mais “simples” que lhe possa parecer, afinal, o conhecimento dominado por ele não é o mesmo de seus alunos.

Sobre a participação dos alunos em sala de aula, observei a interação ativa nas duas turmas diferentes. Apesar de desconhecê-los muitas vezes com

---

<sup>4</sup> Entrevista concedida a aluna em Abril de 2016.

profundidade o tema, já conheciam alguns termos e não hesitavam em lançá-los quando a professora os questionava. Essa atitude revela certa democratização do espaço de ensino ao passo em que os estudantes não se sentem inibidos ou envergonhados de levantar suas questões e ideias, independentemente se estejam corretas ou não. Também, é fruto do esforço da professora, que antes de enunciar algum conceito, por exemplo, primeiro pergunta aos alunos: o que é economia autossuficiente?

Outra hipótese a respeito do engajamento dos alunos em sala de aula refere-se ao fato de o curso não ser obrigatório, ou seja, os estudantes frequentam as aulas por vontade própria, movidos pelo desejo pessoal de ingressar no ensino superior. Desta forma, vivenciam a experiência do espaço educativo de forma diferente do ambiente escolar.

Para aprofundar minha investigação a respeito das práticas pedagógicas em cursinhos populares, entrevistei o coordenador e educador da área de história na unidade Carrão do Mafalda, Carlos.<sup>5</sup> Durante o diálogo, foi possível compreender algumas dinâmicas presentes no processo de elaboração de planejamento das aulas, das noções pedagógicas que orientam seu trabalho e especialmente, a respeito da concepção de seu papel enquanto educador de alunos de idades, origens e faixa etária variadas.

A posição de Carlos foi a única a reconhecer a atividade docente posta à serviço da aprovação dos alunos em vestibulares. Isto é, de conceber a sua atividade docente também com o desenvolvimento dos alunos visando o seu sucesso, especialmente por acreditar que dessa forma estaria contribuindo com a possibilidade de garantir transformações nas desigualdades sociais, ainda que para certo grupo de alunos

“Devo contribuir da forma mais pragmática a que os alunos e alunas tenham condições de atingir seu objetivo imediato de ingresso em uma universidade, de preferência pública. A relação pedagógica está posta a serviço da aprovação nos exames de vestibular.”

Sobre essa afirmação, ponderei intensamente: a aula e o engajamento do professor devem ser pensados de acordo com as necessidades

---

<sup>5</sup> Nome fictício para preservar a identidade dos professores.

pedagógicas dos alunos, ou orientadas a partir do posicionamento pessoal do educador sobre de qual forma deve ocorrer o processo de aprendizado? Novamente, o embate entre a cobrança da sociedade e dos próprios alunos para a elaboração de aulas capazes de instiga-los ao conhecimento e dar conta do conteúdo previsto nos exames de vestibular.

“Como minha responsabilidade aumenta, na medida que meu tempo diminui e minha relação com os alunos tende a se despersonalizar (na medida em que não individualizo meu olhar sobre eles pela ausência dos dispositivos que disse), há uma inclinação minha, mas pelo visto projetada institucionalmente, de tornar as aulas palestras sobre os temas, sem a consideração dos repertórios dos alunos.”

Nesta fala, Carlos explicita a dificuldade de coadunar seu desejo de desenvolver práticas pedagógicas variadas, sustentadas pelo repertório adquirido em sua formação, e o tempo disposto em sala de aula:

“Contudo, como fui formado, sobretudo, para/pela relação pedagógica escolar/universitária, não consigo abrir mão da tentativa de trazer, não só meios audiovisuais de tematização dos conteúdos e uma condução mais dialógica das aulas (que pode depor contra o exíguo tempo de que disponho em aula), que considerem o repertório e o entendimento dos alunos, como também fazer disso um jeito de dar dignidade à disciplina que ofereço e retorno às aflições que coloco na seleção e no tratamento dos conteúdos em sala de aula.”

O educador me concedeu planos de aula, no intuito de colaborar para a compreensão do processo de elaboração de suas aulas. A imagem abaixo integra um conjunto de slides de PowerPoint, formulados para acompanhar a primeira aula do curso, intitulada: “América pré-colonial: MesoAmérica antes de 1919 e os

Andes Centrais antes de 1532”.

Representação do Lago Texcoco à época da chegada dos espanhóis em 1519



A frente de história ministrada por Carlos corresponde à História do Brasil, e é uma opção bastante interessante trabalhar com conteúdo aprofundado sobre as civilizações pré-colombianas. Normalmente, os livros didáticos trabalham o assunto *en passant*.

O conjunto de slides concedido a mim durante a elaboração deste relatório compõe uma série de imagens relacionadas a produção artística, mapas contendo a disposição das civilizações antes da descoberta e como suas dinâmicas foram alteradas durante a conquista. A relevância de fazer uso destes dispositivos de imagem é de extrema utilidade para temas novos, já que colabora para a concretude de pensamento na concepção dos alunos sobre os espaços geográficos. Afinal, como é possível compreender uma sociedade se não somos aptos de identificar onde estão localizadas? O que estas sociedades produziram?



Além dos slides, Carlos também disponibilizou o seu planejamento da aula. Se o de Altran era formulado por esquemas, cujos conceitos eram destacados por cores diferentes, o professor optou por organizar sua aula por meio de tópicos, seguidos por textos corridos, indicando aproximadamente o tempo necessário para a explicação de cada um deles. Eram os tópicos: “objetivos de aula”, “roteiro de aula”, “a América Pré-Colonial: o que sugere esse conceito”, “em meio à Mesoamérica antes de 1519: maias e astecas”, “em meio aos Andes Centrais antes de 1532: os incas”. Em ambos os planejamentos, é possível constatar a preocupação com a problematização inicial dos conceitos a serem apresentados aos alunos no decorrer da aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferentemente dos cursos pré-vestibulares privados, os cursos populares não são escravos dos lucros calculados no final do ano ou do número de matrículas, fruto do índice de aprovação nos exames de vestibular. A utilização de materiais didáticos produzidos pelos próprios educadores do cursinho, que por não serem presos às apostilas possuem maior liberdade para construir seu programa de aulas, permite o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Apesar do cronograma apertado e da enorme quantidade de conteúdo a ser apresentada aos alunos, existe a flexibilização do controle exercido sobre educadores e demais profissionais da educação no que diz respeito à manutenção de um modelo de aula tradicional, no qual o professor é concebido enquanto um palestrante, que despeja o conteúdo de forma acrítica aos alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, PENIN, MARTINEZ (org.) Profissão docente: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus Editorial, 2009, 139 págs. ISBN: 978- 85-323-0502-2.

ARROYO, Miguel. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, n. 5, p. 5-23, jan. 1980

COLELLO, Silvia. O ser ou não ser da formação de professores alfabetizadores. Disponível em: [www.silviacollelo.com.br](http://www.silviacollelo.com.br), acesso em maio de 2016.

\_\_\_\_\_, Silvia. Profesores Alfabetizadores: de la Realidad Profesional a las Perspectivas de Formación Docente. Notandum 17 jul-dez 2008 ESDC / CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto, acesso em maio de 2016.

FERREIRO, Emilia. “A atualidade de Jean Piaget”. PA: Artmed, 2001.

GUSDORF, Georg. Professores para quê? São Paulo: Moraes, 1963.

MACHADO, Anna Rachel. 2007. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: Ruusuvuori, J.; Peräkylä, A. Facial and Verbal Expressions in Assessing Stories and Topics. *Research on Language and Social Interaction* 43(4):377-394, 2009.

OLIVEIRA, Marta de Oliveira. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

SILVA, Flávia G. da; DAVIS, Claudia Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos. *Cadernos de Pesquisa*. Cadernos de Pesquisa São Paulo, v. 34, n. 123, p. 633-661, set./dez. 2004.

SILVA, M. S. “Alfabetizadoras: construindo biografias educativas, refletindo sobre a leitura e a escrita” In *Memória, Educação & Linguagem* 11. São Paulo: UMESP, jan-jun 2005

SOUZA, D. T. “A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino: uma reflexão crítica” In Oliveira, M. K., Souza, D. T. y

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Editora Ática, Coleção Palavra do professor. 1986.

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Disponível em: <http://www.scielo.br/revistas/pee/paboutj.htm>>. Acesso em: 02 abr. 2016. [ [Links](#) ]