

TAMBOR DIALÉTICO E TEORIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM: uma brincadeira entre São Benedito das Piabas, Caboclo Bernardo e Vigotsky

Ojú, Eduardo¹
Paiva, Jair Miranda de²

Resumo

Este artigo oferece uma análise de teorias de ensino aprendizagem, notadamente as desenvolvidas no campo da psicologia por Piaget, Vigotsky e Wallon. Partimos de uma perspectiva crítica ao pensamento moderno, questionando as noções hegemônicas de *infância*, *desenvolvimento* e *adulto*, e os atributos associados, como *superior*, *inferior* e *primitivo*. Concluimos com uma proposta de investigação do conceito de *brincadeira*, sensível às perspectivas filosóficas referendadas em tradições africanas e contemporâneas, tendo em vista uma determinada concepção de brincadeira advinda das festas em devoção a São Benedito das Piabas e Caboclo Bernardo, praticada pelos brincantes do território quilombola Sapê do Norte, Estado do Espírito Santo. Pressupõe-se que o conceito de brincadeira, possuindo múltiplos sentidos, por vezes antagônicos, pode gerar, no entanto, uma intersecção entre epistemologias distintas, capaz de enriquecer o debate sobre educação em múltiplos espaços, contribuir com a aplicação da lei 10.639/03 da LDB e favorecer o diálogo entre território e academia.

Palavras-chave: Ensino Aprendizagem, Filosofia Africana, Infância, Brincadeira

¹ Graduado em Comunicação Social - Jornalismo, graduando em Educação do Campo e mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, Ceunes, UFES, São Mateus, ES. Email: seozuardo@gmail.com

² Doutor em Educação, docente do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, Ceunes, UFES, São Mateus, ES. Email: jmipaiva@gmail.com

Introdução

Pretende-se neste artigo analisar a literatura lida e discutida na disciplina de Teorias do Processo de Ensino Aprendizagem e Prática Docente, presente no currículo do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte da Universidade Federal do Espírito Santo, tendo em vista a pesquisa *TAMBOR DIALÉTICO: uma reportagem teórica*³, que, por sua vez, busca oferecer subsídios sobre filosofia africana a educadores do campo, atuantes no território quilombola Sapê do Norte, Estado do Espírito Santo.

As teorias de ensino e aprendizagem foram estudadas dentro de um recorte específico, que privilegia - embora não se restrinja - a análise microgenética de Vigotski (1929/2000, 2001), compreendendo textos de Smolka e Laplane (1993), Fontana (2001), Góes (2000), Almeida (2014), Ferreira e Acioly-Régnier (2010), Dominici (2014), Cristofoleti (2004), Ometto (2005), Ausubel (2000), Moreira (2011), Lajonquière (1997), Valente (2007) e Cunha (2008).⁴

Neste texto, no entanto, selecionamos apenas assuntos mais significativos em relação à pesquisa *tambor dialético*, observando, em primeiro plano, a interação entre teorias e conceitos e, em segundo plano, como os mesmos são apreendidos e aplicados em objetos de pesquisas individuais. Portanto, não é nossa intenção aprofundar cada texto e aula em seus detalhes, mas os pontos de conflito e confluência com a nossa prática.

Para tanto, os elementos selecionados serão inseridos dentro de uma compreensão de tempo e espaço capaz de nos incluir. Objetiva-se transplantar o contexto teórico, marcado pela passagem entre os paradigmas de pensamentos moderno e contemporâneo, para outro contexto teórico correspondente, onde os paradigmas mencionados são acompanhados pelas categorias colonial e pós-colonial. Deste modo, associamos o pensamento moderno ao colonialismo e à colonialidade do poder (QUIJANO, 2005); já o pensamento contemporâneo vincula-se à decolonialidade ou pós-colonialidade.

³ Pesquisa em curso, contemplado em 2021 com a bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), disponível nas referências, em Ojú (2021a).

⁴ Realizamos um estudo recortando trechos pertinentes de cada autor mencionado e apontamentos de assuntos passíveis de desdobramentos. Encontram-se no arquivo on-line *teorias do processo de ensino aprendizagem e práticas - rita* (OJÚ, 2021b).

Isso quer dizer, como tentaremos demonstrar, que os textos selecionados na disciplina, muito ligados à psicologia de Freud e ao materialismo dialético de Marx, foram lidos por um viés da filosofia, referendado em textos também críticos à razão moderna (MOSÉ, 2018; ZUBEN, 2020), posicionados dentro de uma tradição africana (DANTAS, 2018; MACHADO, 2019; FORDE, 2018) e que tem por finalidade contribuir com o debate sobre filosofia, infância e educação (AGAMBEN, 2008; KOHAN, 2007; NOGUERA; BARRETO, 2018).

Espera-se, com esta operação, trazer para a discussão teórica o contexto histórico, cultural e epistemológico de onde parte esta interpretação: o norte do Espírito Santo, onde a construção do pensamento e da linguagem são marcados pelo trabalho *negro* e *indígena* - categorias da razão moderna impostas e, contemporaneamente, resignificada pelos sujeitos impigidos por tais identidades. Este *lugar*, no entanto, deve ser compreendido em seus planos macro e micro políticos. Ou seja, está inserido em um recorte que participa do todo, e ambos, *recorte* e *todo*, compartilham simultaneamente de uma razão predominantemente contemporânea e africana, a despeito de ser atravessada pelo ocidente.

1 O rito da Rita

Os textos que antecedem a primeira aula na disciplina de Teorias do Processo de Ensino Aprendizagem e Prática Docente, foram preparados pela professora Rita de Cassia Cristofoleti como se fossem destinados a um ritual, dispostos cuidadosamente sobre a mesa do classroom. De entrada, foi servido o problema de Smolka e Laplane (1993, p. 79): como pensar o ensino e a aprendizagem, considerando as “condições concretas” da sala de aula e centrando “o eixo da reflexão no professor”?

Como o professor trabalha e que princípios sustentam a sua prática cotidiana? O que ele elege como relevante na organização do seu trabalho e o que o leva a tomar decisões com relação ao que fazer, como ensinar e como agir com as crianças em classe? (SMOLKA; LAPLANE, 1993, p. 79)

Fontana (2001, p. 33), expressando apego às relações estabelecidas em sala de aula, demonstra como educandos e educadores configuram "contraditoriamente, uma unidade social". Vem dela, as categorias *ensaio*, *ritual* e *solidão*, utilizadas

como metáforas para representar o tempo da sala de aula, ao qual lançamos mão neste momento:

Do ensaio à realização do ritual, aprendemos que ensaiamos - e temos de fazê-lo - não para realizar o ritual da aula tal qual o imaginamos, mas para tornar possível o encontro, para instaurar o que temos em comum - a arena, o espaço que faz possível nossas diferenças [...] Findo o ritual, recolhemos as sobras de nossa imagem posta em pedaços [...] Afinal, que raio de professores temos sido? (FONTANA, 2001, p. 36)

Atenção, neste trecho, à arena que possibilita a coexistência de contrários, mesmo em conflito. Uma mesa/arena, nos alimenta quase como uma cama/tatame nos dá descanso (Drão, canção de Gilberto Gil) - será necessário esse espaço de convivência, como se verá nas aulas seguintes. Entre os teóricos envolvidos nesta primeira parte, como personagens conceituais sobre um plano de imanência (DELEUZE; GUATTARI, 1992), encontram-se Piaget, Vigotski, Wallon, entre outros⁵.

Podemos apresentar como orientação comum, que liga parte considerável destes autores, a psicologia e o materialismo histórico dialético - a exceção de Piaget. Há uma relação dialética entre Vigotski e Piaget (relação dialética, não dicotômica, insisto). Vigotski - o eixo escolhido por Rita, em torno do qual relacionam-se os demais autores - ao criticar Piaget, necessita desta negação para fundamentar sua perspectiva.

Então, mesmo que Piaget não compartilhe as mesmas escolhas teóricas dos seus colegas, ele se encontra implicado na trama. Todavia, mesmo implicado na trama, a teoria de Piaget não se prestaria a misturar-se com a teoria de Vigotsky, como seria da vontade de alguns pesquisadores. Esta é, basicamente, a contradição que nutriu as aulas subseqüentes.

2 Crítica ao pensamento moderno por si

Nos interessa, no entanto, outros elementos que participam da cena onde se encontram os autores. Estes teóricos da primeira metade do século XX, ao optarem por desenvolver pesquisas científicas a partir da psicologia e da dialética materialista, teorias datadas do fim do século XIX, indicam que se encontram

⁵ Entre os autores presentes nos artigos analisados haviam também Bakhtin, Ginzburg, Ausubel e Novak. No entanto, não foram tão presentes nas discussões em sala de aula como Piaget, Vigotsky e Wallon.

situados na transição entre os paradigmas do pensamento moderno, e os paradigmas do pensamento contemporâneo, onde nos encontramos.

Como exemplo da filosofia moderna, ainda influente nas pesquisas científicas após a modernidade, temos os conceitos do *cogito* de Descartes e a *razão pura* de Kant, muito presentes na raiz de Piaget (LAJONQUIÈRE, 1997). Como exemplo de pensadores que, apesar de incluídos historicamente neste período, marcam o fim da modernidade, temos Marx e Freud, renunciando as pesquisas científicas de Vigotski, Wallon, Bakhtin, Ginzburg, e abrindo caminho para o pensamento contemporâneo no ocidente.

Gostaria no entanto de acrescentar Nietzsche, e isto, de juntá-lo a Marx e Freud, como pensadores que colocam em cheque a razão moderna, não é nenhuma idéia original, é, aliás, utilizada com recorrência por Foucault e Ricoeur (ZUBEN, 2020), entre outros autores. Nietzsche, em sua condição de filólogo e filósofo, ao demonstrar o caráter político da linguagem - sua relação com o pensamento e como ambos nascem do corpo - aproxima-se de pressupostos científicos de Vigotski e Wallon.

Para tanto, Nietzsche não se volta à criança, como será a característica de Vigotski e Wallon, mas ao nascimento da tragédia grega, ou seja, à infância do pensamento moderno, por assim dizer (MOSE, 2018). Nietzsche, deste modo, cria uma relação de complementaridade entre Marx e Freud, embora tal relação tenha sido construída postumamente à vida dos mesmos. Nos interessa a sua representação da linguagem, misto de música e metáfora, que antecede e abrange toda existência.

A perspectiva desses autores tendem a compreender o conhecimento como algo construído pelas relações de trabalho, entre sujeitos que possuem corpos e ocupam determinado tempo e espaço. Este processo é político e mediado pela linguagem. Esta linguagem, porém, deve ser compreendida para além da dicotomia entre cultura e natureza. Embora dentro desta compreensão, caiba a linguagem conceitual, ela não ocupa a centralidade do processo.

Nesse sentido, as investigações no campo da filosofia, realizadas por Nietzsche, Freud e Marx, no fim do século XIX, se assemelham às experiências

aplicadas pelas ciências humanas e exatas, durante o século XX - como é o caso dos autores propostos na disciplina citada - e encontram ressonância no pensamento rizomático, complexo e transdisciplinar, característicos do século XXI.

Partindo desta noção de tempo, podemos notar certas tendências de pensamento. Encontramos, em suas construções teóricas, alguns mais, outros menos, indícios que os aproximam ou da modernidade, ou da contemporaneidade. Vejamos, por exemplo, os estágios de desenvolvimento entre a criança e o adulto, descritos por Piaget, Vigotski e Wallon.

Piaget começa inferindo sobre a infância a partir de comparações com o autismo, para ele, o desenvolvimento individual atravessa estágios progressivos, incapazes de retroceder (RICARDO; ORTEGA; CANAL, 2015). É o autor mais imerso na modernidade, embora, ao voltar-se para a infância, desloque o foco de investigação para as margens da racionalidade.

Vigotski fará comparações entre análises de pesquisas que se voltam à infância, e a pesquisas que se voltam a primatas. Portanto, ainda necessita da dicotomia cultura/natureza, característico da modernidade, para construir sua teoria. A microgenética, porém, compreende a construção simultânea, mesmo que desigual, entre linguagem e pensamento, em sociedade.

Desta maneira, a análise microgenética de Vigotski conquista certa notoriedade, entre as pesquisas sobre ensino e aprendizagem analisadas, porque permite ao pesquisador abarcar a unidade do processo, com a multiplicidade de sujeitos implicados. O que não seria possível com o método clínico e puramente genético de Piaget, que analisa apenas indivíduos isoladamente. (VIGOTSKI, 2001, p. 23-36).

Wallon tende a avançar, em relação a Piaget e Vigotski, em direção à contemporaneidade, ao defender o conceito de pessoa como ser integral, em harmonia com suas funções, embora ainda haja hierarquia entre as categorias de desenvolvimento, reminiscentes de um ideal humano moderno.

[...] sua concepção psicogenética dialética do desenvolvimento apresenta uma grande contribuição para a compreensão do humano como pessoa integral, ajudando na superação da clássica divisão

mente/corpo presente na cultura ocidental e dos seus múltiplos desdobramentos. (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 24-25)

No artigo de Almeida (2014) a autora pontua os estágios que Wallon estabeleceu entre a criança e o adulto, tendo o cuidado de observar que “as idades indicadas o foram em função do contexto histórico-cultural da época” (ALMEIDA, 2014, p. 598). Vamos nos deter um pouco nesta descrição dos conjuntos funcionais, estágios e leis, que por sua vez entremeiam funções e estágios.

Os conjuntos funcionais “motor, afetivo, cognitivo, pessoa” tendem, observando o contexto histórico-cultural de Wallon, a desenvolver-se em estágios, regidos por leis de alternância, predominância e integração, entre as funções citadas e os estágios impulsivo, sensório-motor, personalista, categorial e puberdade, ou adolescência, que precedem a harmonia entre todos os elementos característicos do adulto. Sendo que “no adulto, há um equilíbrio afetivo e cognitivo” (ALMEIDA, 2014, p. 598).

Em *Les origines du caractère chez l'enfant* (1934) [Wallon] destaca a importância da afetividade no processo de desenvolvimento da personalidade da criança, que se iniciaria de forma sincrética e gradativamente adquiriria contornos mais nítidos através dos processos de diferenciação. (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 26)

Sobre a caracterização do desenvolvimento da persona, neste fragmento, nota-se que a palavra *criança* está ligada à palavra *sincrético*. Podemos deduzir que adquirir “contornos mais nítidos” corresponda à palavra *adulto*. Independente dos conflitos e consonâncias entre Piaget, Vigotski e Wallon, temos, em cada uma das concepções de desenvolvimento, funções inferiores que precisam tornar-se superiores.

Ao pensamento e à linguagem da *criança*, são atribuídas características como primitivo, autista, egocêntrico, sincrético, possuindo, em suas manifestações, preponderância do corpo - as funções inferiores. Ao *adulto* são atribuídas as funções ditas superiores, pensamento e linguagem são socializados, racionais e equilibrados. Aqui se detecta um possível problema, ao qual tentaremos abordar por um ângulo que evidencie os valores coloniais, embutidos nos atributos modernos.

3 Apologia à filosofia africana ou à contemporaneidade

Até aqui trabalhamos com autores ocidentais cuja compreensão de humanidade encontra dificuldades para nos atingir de maneira positiva, isso se deve à presença de valores, no pensamento moderno, presentes em Piaget, mas presentes ainda em Vigotski e Wallon, os quais, apesar disso, não deixam de contribuir com a nossa pesquisa.

Torna-se necessário, no entanto, retomar o pensamento moderno enquanto elemento de dominação colonial. O nascimento da modernidade é entendido, neste viés, como o nascimento dos primeiros estados-nação europeus e do capitalismo, o que implica a escravidão negra e a submissão de povos e territórios indígenas. Ou seja, a Europa criou uma identidade para si (Ocidente) e para os outros, quais sejam, o Oriente, o negro (a África) e o índio (QUIJANO, 2005).

A raiz deste movimento europeu, de consequências globais, sustenta-se na metafísica, tanto religiosa quanto científica, advindos do classicismo grego e das religiões judaicas, cristãs e islâmicas. Neste contexto surgem as igrejas protestantes e a ciência moderna que, no decorrer da sua produção intelectual, consideraram apenas o que é racional como humano.

A radicalização desse pensamento, notadamente no que se denominou positivismo, levou à negação da outra banda da terra e, conseqüentemente, à outra banda do conhecimento (entendido como pensamento e linguagem), gerando o que veio a se chamar epistemicídio (DANTAS, 2018). Nietzsche diria que a radicalização do pensamento socrático levou à negação do corpo, acreditamos que possamos substituir o corpo pela terra, lembrando Vigotski, ao considerar que as funções sociais antecedem as psicológicas.

Dado esta realidade, como podemos interpretar as teorias de ensino aprendizagem, considerando a outra banda (da terra e do conhecimento)? Quais as consequências nos conceitos de *desenvolvimento*, *criança* e *adulto*, sem os valores manifestos em palavras como *superior*, *inferior*, *primitivo*? O pensamento contemporâneo e a filosofia africana (que para este que vos escreve trata-se de uma mesma coisa, mas esta é uma outra história) poderia oferecer alguma resposta.

4 Conclusão ou proposta de investigação

Propomos uma leitura possível do que compreendemos por ensino aprendizagem, no contexto do *tambor dialético*, onde as categorias infância e adulto fogem à critérios de idade (NOGUERA; BARRETO, 2018; AGAMBEN, 2008; KOHAN, 2007), e que enxerga a brincadeira - conceito entendido a partir da razão africana e indígena presente em nossa banda (VIANA; ARAÚJO, 2020; MACHADO, 2019; FORDE, 2018) - como lugar privilegiado para o fazer filosófico.

Este fazer filosófico deve ser compreendido como construção de conhecimento que se dá entre sujeitos, admitindo igualmente as funções racionais e sincréticas, sem a necessidade de distinguir cultura e natureza. Para refletir dessa maneira, será necessário questionar a concepção de egocentrismo infantil e noções como primitivo, infância, funções inferiores e superiores.

A partir das teorias e problemas apresentados, chegamos à conclusão da necessidade de uma investigação que busque desassociar o pensamento sincrético (a indistinção entre o eu e o outro), dos atributos *inferior*, *primitivo* e *infantil*. Não se trata apenas de substituir palavras, será necessário questionar os conceitos de pensamento egocêntrico e socializado, presentes, de maneiras diferentes, em Piaget, Vigotski e Wallon.

Em nosso entender, o desenvolvimento do pensamento egocêntrico e socializado caminham juntos e não se confundem com o pensamento dito infantil ou primitivo. Esta outra maneira de pensar, distinta mas equivalente ao modo racional, não possui *eu* e *outro*, logo, não há ego ou centro para ser considerado egocêntrico ou socializado. A criança quando conversa consigo é, antes, uma conversa entre o todo e o todo. Só quem a enxerga falando sozinha é o pesquisador que, devido ao meio social pertencente, pôde desenvolver o seu próprio centro e atribuí-lo ao seu objeto de estudo.

Esta generalização, aplicada ao contexto do norte do Espírito Santo, deve contribuir para explicitar uma filosofia, a qual atribuímos a *São Benedito das Piabas* e ao *Caboclo Bernardo*. Estes ícones da cultura afrocapixaba, possibilitam aos brincantes articular as diversas brincadeiras - Jongo, Tambor de São Benedito, Ticumbí, Reis de Bois, Alardo, Banda de Congo - em uma unidade que, ao nosso juízo, constitui uma epistemologia útil para discutir os paradigmas contemporâneos em geral, e “as possibilidades do fazer pedagógico em múltiplos espaços”,

especificamente⁶.

Com isso queremos dizer que a brincadeira é um modo de filosofar, e Piaget, Vigotsky e Wallon tinham uma intuição perspicaz neste sentido, ao identificar a brincadeira como um modo da criança pensar, ou fazer arte. Porém os valores atribuídos à brincadeira e à infância estão defasados, para dizer o mínimo. Se, ao contrário, adotarmos a brincadeira e a infância como valores equivalentes e implicadas à razão, como o é nas brincadeiras afrocapixabas e em textos contemporâneos, podemos compreender com maior facilidade a dimensão brincante da filosofia e a dimensão filosófica da brincadeira.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**: Destrução da experiência e origem da história, tradução de Henrique Burigo. - Belo Horizonte, Editora UFMG, 2005/8

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A questão do Eu e do Outro na psicogenética walloniana. In: **Estudos de Psicologia**. Campinas, 31(4), 595-604, outubro - dezembro 2014.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: Uma Perspectiva Cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

DANTAS, Luis Thiago Freire. **Filosofia desde África** : perspectivas descoloniais / Luis Thiago Freire Dantas. - Curitiba, 2018.

DELEUZE, Guilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. - Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DOMINICI, Isabela Costa. **A educação infantil e os eventos de letramentos em uma turma de 5 anos** (p.28 a p.74). Dissertação - UFMG. Belo Horizonte, MG. 2014.

CRISTOFOLETI, Rita de Cassia. **O que se sabe, o que se aprende, o que se ensina**, uma leitura das relações de ensino cotidianas a partir dos lugares sociais ocupados por seus protagonistas (p.44 a p.56). Dissertação - UNIMEP, Piracicaba, SP. 2004.

CUNHA, Marcus Vinícius Da. **PIAGET**: Psicologia genética e Educação. UNESP

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. In: Educar, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. Editora UFPR.

⁶ Partindo desta base, pretendemos realizar a experiência do tambor dialético - prática filosófica que bebe desta fonte - na Escola Família Agrícola Boa Esperança, com professores da rede pública do município de Boa Esperança, ES. A atualização desta experiência encontra-se nas referências Ojú (2021a)

FONTANA, R.A.C. **Sobre a aula**: uma leitura pelo avesso. In: Presença Pedagógica. V. 7, n.o 39, p. 31-37, mai./jun. 2001.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. **Vozes negras na história da educação** : racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002) / Gustavo Henrique Araújo Forde. – Campos dos Goytacazes, RJ : Brasil Multicultural, 2018.

GÓES, M.C.R. **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural** : Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: CEDES, n.o 50, p.09-25, Abril, 2000.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Piaget**: notas para uma teoria construtivista da inteligência. In: Psicologia USP, São Paulo, v.8, n .1, p .131-142, 1997.

RICARDO, Lorena Santos; ORTEGA, Antonio Carlos; CANAL, Cláudia Patrocínio Pedroza. **Transtorno do Espectro Autista e Ludicidade: interações sociais e brincadeiras de um menino com Síndrome de Asperger**. Ciências & Cognição; Vol 20(2) 355-367 <<http://www.cienciasecognicao.org>> 2015

MACHADO, Adilbênia Freire. **Filosofia africana** : ancestralidade e encantamento como inspirações formativas para o ensino das africanidades / Adilbênia Freire Machado. - Fortaleza : Impreco, 2019. 367 p.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa**: um conceito subjacente. Aprendizagem Significativa em Revista / Meaningful Learning Review – V1(3), pp. 25-46, 2011.

MOSÉ, Viviane. **Nietzsche e a grande política da linguagem** / Viviane Mosé. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2018.

NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. **Infância, Ubuntu e Teko Porã**: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. in: Childhood & philosophy, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, set.-dez. 2018, p. 625-644

OJÚ, Eduardo. **Tambor Dialético**: uma reportagem teórica. Pesquisa em andamento. Disponível em: <<https://jornalbarato.wordpress.com/2020/12/21/tambor-dialetico-uma-reportagem-teorica-capitulo-i/>>. Acesso em: 28, 07, 2021.

OJÚ, Eduardo. **Teorias do processo de ensino e aprendizagem - Rita**. Estudo Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1S7pFog9vviDz9Zwdx3l4KodJh1YHzFa4Py8QyF1pJ8/>>. Acesso em: 28, 07, 2021.

OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. **A prática de produção de textos nas séries iniciais do ensino fundamental**: as mediações da professora e o desenvolvimento da reflexividade nas crianças (p.27 a p.44). Dissertação - UNIMEP. Piracicaba, SP. 2005.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder**, Eurocentrismo e América Latina / Aníbal Quijano, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2005.

SMOLKA, A.L.B. LAPLANE, A.F. **O trabalho em sala de aula: teorias para quê?** In: Cadernos ESE. Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense. No 01, Novembro/93.

VALENTE, Tamara da Silveira. **Entendeu, ou quer que eu desenhe?** In: Educar, Curitiba, n. 30, p. 131-144. Editora UFPR. 2007.

VIANA, Thais Cristina Ximenes. ARAUJO, Débora Cristina de. **Filosofia Africana em diálogo com produções culturais infantojuvenis e brincadeiras com temáticas afro-brasileiras, em especial produzidas ou comuns no Espírito Santo.** in: Anais da Jornada de Iniciação Científica da UFES. Volume 11, Vitória: PRPPG, 2020.

VIGOTSKI, L.S. **Manuscrito de 1.929.** In: Educação e Sociedade. Ano XXI, n.o 71, julho, 2000.

VIGOTSKY, Lev Semenovich, 1869-1934. **A construção do pensamento e da linguagem** / L. S. Vigotski ; tradução Paulo Bezerra. - São Paulo : Martins Fontes, 2000.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância.** In: Ensaios de Filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ZUBEN, M. DE C. VON. **Ricoeur, Foucault e os mestres da suspeita.** Trilhas Filosóficas, v. 1, n. 1, p. 34-42, 11 abr. 2020.