

SANÇÃO EDUCATIVA: INDAGAÇÕES PROVISÓRIAS

EDUCATIONAL SANCTION: PROVISIONAL INQUIRIES

Nilda de Oliveira Bentes
Universidade do Estado do Pará

Resumo

O presente artigo é uma contribuição para pensar acerca da sanção educativa na dinâmica do processo interativo da sala de aula. Nesse movimento o que está em foco são as relações sociais de sala de aula, o que caracteriza o texto como uma reflexão ainda em curso, cuja compreensão mesmo de caráter fragmentário, garante uma certa consistência naquilo que discutimos neste espaço. Esses questionamentos são indagações provisórias, mas temos clareza quanto à relação delas com a formação social humana e com a alfabetização sociocultural, na qual se aprende sobre as posturas aceitáveis na escola e nos demais âmbitos de convivência do cotidiano. Para delinear as facetas da sanção educativa, tomamos como referências teóricas a abordagem dialógica de Bakhtin e a teoria histórico-cultural, nas proposições de Vygotsky. Complementarmente, exploramos outras contribuições teóricas para sustentar o texto. As idéias aqui articuladas, partilham com outros interlocutores comentários que, muito embora, sejam aproximações inconclusas são apontamentos relevantes para iniciar o diálogo.

Palavras-chave: Sanção Educativa. Interação. Sala de Aula. Posturas Aceitáveis.

Abstract

The present article intends to be a contribution to think on the educational sanction in the dynamics of the interactive process of classroom. In that movement we put the focus of the social relationships of classroom, what characterizes the present text as a reflection still in course, which comprehension, yet of fragmentary character, guarantees some consistence in what we discussed in this space. These questions are still temporary inquiries, but it is clear for us that all this is related with the human social formation and with the socio-cultural literacy, in which it is learned about the acceptable postures at school and in other scopes of daily coexistence. In order to delineate the facets of the educative sanctions, we took as theoretical reference the dialogic approach of M. Bakhtin and the historic-cultural theory, in thepropositions of L. Vygotsky. Complementing these views, we explored other theoretical contributions to support the text. The ideas articulated here share with other partners some comments that, although they are unconcluded approaches, they are relevant notes to begin the dialogue.

Keywords: Educational Sanction. Interaction. Classroom. Acceptable Postures.

Introdução

Este artigo apresenta algumas reflexões sobre a sanção educativa, o objetivo é contribuir com os estudos já existentes sobre essa questão e com a escola por implicar a relação professor/aluno. A temática atrai nossa atenção, e no momento nos impõe o desafio de partilhar esta preocupação neste texto, com algumas idéias acerca do assunto para propor o debate.

A sanção educativa há muito tempo cerca nossas preocupações. As muitas indagações a esse respeito são uma constante na pauta das nossas reflexões diárias. No início, as perguntas vinham, acreditamos, não via razão, nem pelo filtro da emoção, mas pela capacidade de entrega, que faziam emergir respostas fragmentadas e inconclusas para uma abordagem complexa e polêmica acerca da sanção educativa e da implicação desta em sala de aula.

É com base nessas indagações e respostas provisórias que comentamos algumas aproximações preliminares a que chegamos até agora. Este caráter provisório não nos impede, no entanto, de avançar na discussão sobre o assunto, o que não significa a presunção de abranger todos os aspectos que requer tal discussão.

No processo dessas indagações surgiam idéias maniqueístas, fruto de experiências cotidianas articuladas a depoimentos de ações de professores que usam a sanção para punir os alunos, como por exemplo, uma chamada de atenção com rispidez, marcando o lugar de autoridade, com lições de autoritarismo, entre outras. E, numa contra argumentação dessas reflexões, emergiam pontos de diálogos, que discordavam do emprego de qualquer ação punitiva do professor, e que posturas mais flexíveis, como as que se aproximam de uma provável mediação, mais acertada, com autoridade partilhada, poderiam ser usadas no lugar de uma sanção punitiva na relação eu-outro. Priorizar o diálogo com o outro e não para o outro, poderia certamente ter menos impactos negativos nas relações

entre professor/aluno/conhecimento.

Nesse contexto um dos argumentos mais comuns é a afirmação segundo a qual, o verdadeiro educador precisa ser paciente, voltar o assunto várias vezes, explicar o conteúdo para facilitar a aprendizagem, e evitar posturas punitivas, acordar com a turma, e estabelecer trocas mais democráticas. Assim evitaria incluir a punição no manejo de classe, e a mediação da sala de aula ocorreria sem maiores preocupações.

Algumas interlocuções teóricas ajudaram nessa reflexão teórica. O primeiro interlocutor foi Skinner (1981). Esse autor ao investigar o comportamento de ratos brancos, verificou que a ocorrência de reforçamento de um comportamento está relacionada as conseqüências que imediatamente a seguem. Ao se fazer seguir a um comportamento uma conseqüência aversiva este comportamento está sendo punido. A punição, nesse viés teórico está articulada a um estímulo desagradável ou a retirada de uma situação reforçadora, imediatamente após a ocorrência do comportamento. Por exemplo, quando alguém xinga uma colega, e tem sua professora por perto que o silencia com um grito: "para com isso Pedro, você está se comportando como criança"; temos aí a apresentação do estímulo desagradável que interrompe o comportamento de xingar do adolescente. Ou quando um aluno, por não haver realizado seu trabalho de classe, é impedido de sair ao término da aula. Os dois exemplos, grosso modo, focalizam situações de punição segundo esse viés teórico. No primeiro caso, ou seja, quando a professora grita com Pedro, ocorre a apresentação de estímulo desagradável, enquanto que, quando a professora retém na sala de aula o aluno, ocorre a retirada de uma situação reforçadora. Desse modo, diz o autor, a única forma de ver se determinada conseqüência é punitiva, é observando os efeitos no comportamento ao qual segue. Conseqüentemente, não podemos supor que todas as coisas que nos pareçam aversivas sejam agentes punitivos. Os gritos da professora, que nos parece uma sanção punitiva, pode ser um reforço que irá aumentar o

comportamento inadequado do aluno. Além do mais, segundo essa teoria suspeita-se que a punição não faz realmente aquilo que se supõe que faça, isto é, eliminar comportamentos indesejáveis. O que se verifica, na verdade, diz esse aporte teórico, é que, com a punição, há uma redução imediata do comportamento, mas esta é efêmera. Por outro lado, ao usarmos a punição intensa talvez tenhamos efeitos mais duradouros, entretanto, é provável, que o custo seja muito alto. Essa modalidade de punição pode prejudicar a ocorrência de comportamentos desejáveis e importantes para o desenvolvimento do sujeito, como, por exemplo; uma pessoa punida em classe por estar conversando e rindo muito, pode parar de conversar após ser punido, mas passar a não gostar da escola e não mais se dedicar aos estudos. Além disso, a punição gera ansiedade nos alunos, o que é incompatível com a aprendizagem.

No entorno da temática outra interlocução surge. São as sanções descritas por Piaget (1994) como sanções expiatórias e por reciprocidade. A expiatória que como o próprio nome sugere, está relacionada com a expiação da culpa por meio da coação e cumprimento de normas de autoridade. Ela é assim chamada por ser uma maneira de fazer o sujeito pagar pela falta cometida, sofrer pelo erro que cometeu, ou seja, expiar por meio do sofrimento a sua culpa. Objetiva reafirmar o poder, marcar autoritariamente um território, causando algum tipo de sofrimento ou ameaça. As sanções expiatórias, a nosso ver são ótimos mecanismos para confrontar e imprimir no sujeito o medo, a obediência, temor por meio da pressão e da repressão acompanhada de castigos dolorosos. Pode evoluir pelo tipo de dor e ameaça que imprimem, para a censura psicológica. Esta, como se sabe, dói muito, cria no sujeito um mal estar tão grande que o maltrata. Deixa-o negativo, ansioso, descrente e vingativo. É um tipo de sanção que não tem nenhuma relação com a falta cometida, não guardando, por isso, nenhum sentido ou ligação com o ato transgredido. Caracteriza-se por ser um meio de restabelecer a ordem por meio da obe-

diência sem limites. Guarda similaridade com a noção de pecado, à qual se vincula o castigo e a punição decorrente da expiação da culpa pela falta cometida.

O segundo tipo de sanção piagetiana é a sanção por reciprocidade. Essa modalidade é explicitada como uma intervenção que apresenta uma relação com o ato transgredido. A repressão liberada recoloca a ordem ao seu devido lugar vinculando a consequência do ato ilícito à sanção aplicada. Nesse sentido, o culpado sente a consequência da falta cometida recebendo como sanção algo equivalente ao dano causado. A dosagem e a proporção do ato ilícito estão vinculadas à sanção aplicada e, inevitavelmente, o sujeito sente ou compreende a extensão de seu ato. A sanção aplicada não será, por exemplo, rotular publicamente o aluno de burro ou de incompetente, porque "colou a prova de matemática", ou porque, não fez a tarefa de aula, a aplicação da sanção por reciprocidade será o desdobramento dessa atitude em algo similar, ou seja, terá de, por exemplo, fazer a tarefa que não realizou e estudar para fazer uma nova prova. Na sanção por reciprocidade a re colocação da ordem já não se dá pela repressão dolorosa, extrema que não tem nenhuma relação com a falta cometida ou o ato transgredido (repressão acompanhada de castigo), mas por um elo recíproco (estudar e fazer a prova ou tarefa não realizada). Há uma relação recíproca entre a falta cometida e a sanção aplicada. La Taille (1992) nos permite compreender a relação do castigo com os dois tipos de sanção descritos por Piaget.

Piaget opõe dois tipos de sanções: as sanções expiatórias (quando a qualidade do castigo é estranha àquela do delito, por exemplo, privar de sobremesa alguém que mentiu), e as sanções por reciprocidade (por exemplo, excluir do grupo alguém que mentiu porque a mentira é justamente incompatível com a confiança mútua). Feita essa distinção, contou aos sujeitos histórias nas quais os pais estavam em dúvidas sobre a melhor forma de castigar um filho quem havia cometido algum delito. Por exemplo: o que

fazer com uma criança que mentiu: mandá-la copiar cinquenta vezes algum poema (sanção expiatória), ou avisá-la que, doravante, não terá mais confiança nela (sanção por reciprocidade)? (LA TAILLE, 1992, p.54).

Esta citação é fundamental para se entender a diferença que a teoria faz entre as duas sanções. Enquanto a sanção expiatória é autoritária e conduzida pela imposição de regras que reafirmam uma autoridade sábia e incontestada, a segunda, sanção por reciprocidade, privilegia o rompimento do elo de confiança, ou a relação interpessoal que está na consequência recíproca de seu ato. Implica reciprocidade, porque faz a pessoa compreender que o elo da ligação eu-outro está prejudicado pela quase ausência ou suspeita de confiança. No exemplo citado, a consequência do ato de mentir é não acreditar, não ter confiança, é ter o elo da solidariedade rompida.

Entretanto, se ampliarmos a discussão da temática para além do conceito ético de sanção proposto por Piaget, e se considerarmos que não somos tão passivos para chegarmos a ser somente fruto das consequências ambientais como queria Skinner, o termo pode ser argumentado numa outra perspectiva.

Então, se assim considerarmos, o termo sanção tem uma abrangência maior, com sentidos que podem remeter, por um lado, à aprovação e recompensa, e, por outro, a recriminação e punição. Uma sanção educativa, com essas possibilidades de sentidos, implica também momentos de qualificação positiva como, por exemplo, premiar ou aprovar alguém, como também punir, recriminar. Na verdade, é importante lembrar que a recompensa e a aprovação de atos do aluno consistem igualmente em sanção. E, mesmo quando implique em caráter punitivo, há que se considerar, adicionalmente, uma certa ambigüidade na ação de sancionar, que pode ser expressa em tom cordial, agressivo, irônico.

Com base nessas possibilidades de sentido atribuído ao termo sanção, provavelmente num desdobramento do que foi tratado por esses autores, possamos

ensaiar um modo de adentrar no debate, ancorada pelas proposições teóricas de Bakhtin acerca de dialogia e de pensamento e palavra de Vygotsky, que dimensiona a palavra como "*microcosmo*" da relação entre sujeitos na sala de aula e focalizando-a nos diálogos atravessados por uma sanção educativa.

Sendo assim, a sanção educativa, quando presente no fluxo verbal da interação, é atravessada por palavras, que, entre outras coisas, podem afirmar poder e autoridade, buscar reprimir o sujeito, e dar sentido, que, implícita ou explicitamente traz mensagens que modificam a relação eu-outro. No caso específico da sala de aula, a classe se modifica, a aula é interrompida por ânimos alterados, pela baixa tolerância e se torna desagradável. Há um jeito "sem graça" no aluno punido, extensivo a um provável retraimento ou rebeldia. Ocorre uma quebra de sentimentos e emoções, afloram medos, a expectativa, os aborrecimentos, e desalentos, que marcam uma afetividade sem energia positiva. Nada mais impulsiona a ação do outro. O aluno percebe-se humilhado, culpado e envergonhado.

Esse clima faz parte da vida escolar de muitas pessoas. Um caso específico, que nos remete a uma reflexão, é a frase, muito comum, que emerge no fluxo verbal nas relações docentes, cada vez mais evidente nas salas de aula, e que vem se tornando elo mediador e regulador do discurso entre professor/aluno/conhecimento: "*menino cala a boca*".

Pode-se extrair desse dizer vários discursos. Discurso aqui entendido como um conjunto de idéias igual à ideologia, que se materializam em ações. Um deles é que a palavra é polissêmica e polissômica. Tem, portanto, vários sentidos que ecoam uma multiplicidade de sons que são percebidos pelo outro. Estes sentidos podem conseqüentemente, não estar explícitos na frase, mas estão subjacentes e presentificados na finalidade do dito, que é transforma-lo em algo ameaçador, como reprimir, depreciar, calar alguém. Por outro lado, a intenção do enunciador é que o outro seja capaz de captar a ordem que subjaz a expressão

verbalizada, qual seja, comportar-se adequadamente, voltar a ser bonzinho, não dizer nada, apenas ouvir o que está sendo comunicado e buscar compreender o assunto da aula. Entretanto, a sentido que o outro incorpora como conclusão daquilo que o dito diz, ou está querendo dizer para ele, não é o que se pode captar da frase ao pé da letra: "menino cala a boca". O sujeito faz sua própria interpretação, dá um sentido ao dito de acordo com seus sentimentos e experiências anteriores. O sentido "é a soma de todos os eventos psicológicos" Vygotsky (1967, 127 p.), caracteriza conseqüentemente a interpretação pessoal de cada indivíduo. É carregado de emoção, motivos e estados afetivos que foram internalizados intramentalmente quando significou para si os ditos e os não ditos do fluxo verbal das interlocuções.

Por outro lado, o que a frase "menino, cala a boca" está querendo dizer, é presentificada no jogo dialógico, e ganha múltiplos sentidos, dependendo da entoação que a fala explicitada pontua se acompanhada de rigidez, ameaça, poder, autoridade etc. A palavra diz Bakhtin, é carregada de ideologia.

Na verdade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades e mentiras, coisas boas ou más, importantes e triviais, agradáveis e desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (1992, p. 95)

O autor mostra bem o entrelaçamento de sentidos que estão explícitos e subjacentes aos dizeres. Estes são resultados do que o enunciado evoca na pessoa, ou seja, a significação, o sentido pessoal que a palavra reflete e refrata no indivíduo. Muitas coisas podem não ser ditas, mas estão significadas no jogo das palavras. Sinalizam para o sujeito verdades, mentiras, coisas agradáveis ou não de tudo que está subjacente às mensa-

gens do enunciador, correspondendo à verdadeira finalidade do dito. É por isso que, considerando o campo dos sentidos, as conotações dos ditos carregados de censura, desaprovação e crítica que humilham, envergonham, deixam um ranço afetivo de negatividade no indivíduo, de acordo com sua história prévia etc, porque, para Vygotsky (1998), a consciência individual é construída nas relações sociais. A pessoa não se torna humano na ausência do ambiente social. É na relação com o outro que o sujeito se forma e/ou se apropria de características que passam ser suas marcas individuais.

Entendemos que o subjetivo, aquilo que o indivíduo introjeta para si e que compõe o seu mundo psicológico é o efeito das suas relações sociais com o outro. Esse caráter de partilha, que se dá nas trocas, é o resultado do engajamento das pessoas ao sofrerem a interferência das relações sociais, seja nas interrelações pessoais em que o jogo social é amistoso, e as teias tecidas pelas trocas interpessoais envolvem a alegria, compreensão e expressões de solidariedade, seja pela coação, em que as relações são repressivas e ocorrem choques afetivos e relacionais entre os envolvidos, abalando ânimos, sentimentos e emoções, a tessitura das significações vão construindo a subjetividade humana. Nesse sentido, quando as formas de agir do professor são sanções punitivas, o processo de valorização no aluno pode se dar de forma negativa e, por poder ser assim, é provável que se crie sentimento de inferioridade no sujeito. O intramental filtra para sua consciência sensações de incapacidade e fracasso. Este é um subproduto muito amargo para o aluno enquanto pessoa.

A percepção que o sujeito vivencia da opinião negativa que o outro tem da sua pessoa ocorre porque a sanção, ao se estabelecer no campo social, expõe o indivíduo à percepção/julgamento do alheio. Esse se sente julgado pelo outro, que cria opiniões sobre ele, ou forma imagens sobre sua pessoa, reflete no seu psicológico de maneira negativa, principalmente quando essa formação de im-

pressão é contraditória, equivocada e até preconceituosa.

Nesse contexto, a sanção punitiva precisa ser questionada, entendida e refletida, porque parece não ser a melhor estratégia de intervenção relacional em sala de aula. Entretanto, é o professor que estabelece o parâmetro geral com o qual se trabalha em sala de aula. Sua atitude pode ser, entre outras, a de não decidir sozinho a dinâmica da aula e fomentar, assim, uma maior participação com a turma. Mas, queira ou não, o professor na sala de aula é uma autoridade, uma autoridade da estrutura social da classe, mesmo quando decide exercê-la sozinho, ou mais ou menos coletivamente, ou ainda por meio da partilha com seus alunos. Em qualquer dessas formas de exercício de poder o professor continua a exercer autoridade. Entretanto, é uma função de autoridade diferente. Menos autoritário, mais reflexivo, apontando para intervenções que articulam autoridade de comando/coordenação, com engajamento/respeito às regras e normas de funcionamento escolar, por parte do aluno.

Dessa perspectiva, vemos avançar a idéia de que uma sanção educativa na sala de aula é muito mais complexa do que se pode imaginar como punição ou algo similar. Emerge de uma questão decorrente das relações sociais a que somos submetidos, em uma cultura, em uma sociedade, em um grupo social. Nesse sentido, a sanção educativa é apenas uma das instâncias das múltiplas aprendizagens que a escola oferece, fazendo com que o professor ensine mais do que pretende e menos do que declara.

Refletir acerca dessa questão cujo pano de fundo é a sanção educativa, nas relações docentes de sala de aula, se faz necessário argumentar que a atuação docente também recebe impacto de outras instâncias. O professor resulta de um sistema capitalista e como tal reproduz, na prática, as inculcações e significações que o vão constituindo ao longo do seu curso de aprendizagem sócio-político-cultural. Isso influencia o seu trabalho docente, e, na sala de aula, espaço onde as ações dos alunos são muitas

vezes sancionadas pelo professor com tons irônicos, frases depreciativas com conotações negativas, numa postura repressiva e autoritária, revele a constituição desse sujeito professor que vai além do simples punir.

A escola não ensina somente a ler, a escrever e a contar. Na escolarização formal, que é oferecida por ela, ao lado da socialização do conhecimento sistematizado, aprende-se todos os mecanismos de controle e padrões de determinada cultura, há todo um disciplinamento claramente exposto à clientela, ou subjacente aos conteúdos e assuntos do programa, como também colado às atitudes do professor. Há na verdade uma alfabetização de princípios, que refletem uma visão de mundo, daqueles que constituem a comunidade escolar, e cujo objetivo é colocar o sujeito no lugar sócio-cultural considerado, por este, o mais certo.

A escola não é só o local onde se aprende língua portuguesa, onde se estuda história e geografia, por exemplo; pois, concomitante ao acesso a esses conhecimentos sistematizados, se aprendem princípios socialmente aceitos, de uma cultura, de um meio social. Logicamente, ao mesmo tempo em que ocorre a aprendizagem, esses outros ingredientes estão no jogo, ou seja, há uma multiplicidade de saberes que não fazem parte da grade curricular de uma série escolar, mas são aprendidos dos componentes curriculares do currículo humano, social, histórico da pessoa concreta, e que precisam ser contemplados na formação/desenvolvimento do educando.

Há um discurso apontando para o lugar social a ser ocupado no cotidiano da sociedade. Por trás das atitudes do profissional, há todo um arsenal de técnicas, estratégias e métodos que não visam apenas a aprendizagem do conhecimento, mas também, e, muitas vezes, de forma velada o disciplinamento, a inculcação de um modo de viver articulado aos princípios vigentes da cultura da sociedade. Tudo isso não está nos conteúdos de história, de geografia, de português, matemática. É apenas o pano de fundo que se vislumbra nas atitudes,

no modo de fazer a seleção do conteúdo a ser ensinado, etc. Há todo um atravessamento de questões afetivas e interpessoais compondo o jogo intrincado da formação e desenvolvimento do educando. Esta é muito mais ampla que a aquisição do conhecimento sistematizado.

Ao chegar à oitava série do Ensino Fundamental, o aluno terá cumprido também toda uma grade curricular, uma gama de conhecimento. Mas nas lições de aula ele aprendeu também atitudes, posturas e modos de se comportar na sociedade e de lidar com o outro. Paralelamente à aprendizagem dos conteúdos, recebe um "banho cultural e social", muitas vezes liberado pela estratégia da sanção educativa. O professor ensina muito mais que conteúdos programáticos. Ensina para o bem e para o mal, mais do que ele pensa. Assim como, em termos instrucionais, ele ensina menos do que pensa.

O professor ao reger uma turma enfrenta no seu cotidiano uma multiplicidade de aprendizagens, porque, ao articular o instrucional e o disciplinar no jogo dialógico que emerge na sala de aula, ele ensina valores que têm impacto na formação da pessoa. Conseqüentemente, o professor não ensina só o que ele pensa ensinar e o aluno não aprende e vivencia apenas o conteúdo da matéria, mas promove uma multiplicidade de aprendizagens.

Com essa consideração, desejo ressaltar a formação do professor, que deve ser objeto de nossas preocupações. Na sua formação inicial e continuada não fazem parte deste universo conceitual as questões anteriormente abordadas, logicamente que a falta dessa ênfase, nos leva a crer que esse profissional não tem condições de compreender a amplitude do que se denomina "atuação docente", da diversidade de âmbitos de ensino, que esta envolve, em especial no que diz respeito à esfera da sanção educativa, na aprovação ou na punição, em sala de aula, em processos instrucionais ou não.

É fundamental que as práticas pedagógicas incorporem a visão de que, nas interações de sala de aula, as palavras são tecidas a partir de uma multi-

dão de fios, com marcas ideológicas, que se entrelaçam ao conhecimento sistematizado. Estas são, entre outros, o conteúdo afetivo, interpessoais e normativos. Sabemos, sim, e não somos ingênuos em pensar que as relações entre humanos são harmoniosas e que tudo no social acontece muito direitinho. Sabemos que há tensão, conflito e contradição, há sempre a réplica do outro, mesmo quando este outro não diz nada, não se expressa verbalmente, ele está pensando, então sempre existe a contrapalavra, como afirma Bakhtin (1992). A relação de sala de aula, o jogo discursivo envolve propósitos e atitudes que não são apenas estritamente instrucionais e conceituais, mas também relacionais, afetivos, e normativos, que se mesclam à forma de o professor explicar um conceito, responder a um contra-argumento do aluno. Ele deve ter claro que, nessa troca, há uma multiplicidade de aspectos no processo, que alteram o objetivo da instrução, que dizem respeito a valores, disciplinamento, confronto de autoridades com os subordinados etc. Há, então, um processo tenso, envolvendo o conhecimento sistematizado e todo um atravessamento de questões afetivas e interpessoais, de valores e princípios éticos para viver em sociedade, que vão compondo a pessoa.

Por fim reafirmo que a sanção educativa não só pune alguém ou grupos de pessoas, ela tem uma função muito mais ampla, e complexo na escola, que precisa ser considerada. Essa a nosso ver, relaciona-se com as atividades docentes, porque a sanção educativa é uma das instâncias da escola para promover uma multiplicidade de aprendizagens que a escola oferece.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitrec, 1992.

DE LA TAILLE, Yves de. OLIVEIRA, Marta Kohl. DANTAS, Heloisa. Piaget, Vygotsky, Wallon. *Teorias Psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *A construção de conhecimentos - examinando o papel do outro nos processos de significação*. Temas em Psicologia, 1995, no 2, p. 23.

GÓES, Maria Cecília Rafael de & SMOLKA, Ana Maria B. (Orgs). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas SP: Papirus, 1997.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zanhar, 1995.

_____. *O juízo Moral na criança*. São Paulo : Summus, 1994.

_____. *A construção do real na criança*. São Paulo: Ática, 1996.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Ciência e Comportamento Humano*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

_____. *Questões recentes na análise comportamental*. Campinas SP: Papiros, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semeonovich. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Nilda de Oliveira Bentes

Professora de Psicologia Educacional do curso de Pedagogia. Dra em Educação pela Universidade de Piracicaba (UNIMEP), e docente do Mestrado em Educação do Centro de Ciências Sociais e Educação CCSE- UEPA - Linha de pesquisa Formação de Professor.

Recebido em 30/09/2006

Aceito para publicação em 30/12/2006