

A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA FAMÍLIA-ESCOLA E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

THE IMPORTANCE OF THE FAMILY-SCHOOL PARTNERSHIP AND ITS
INFLUENCE ON CHILD DEVELOPMENT

Ciências Humanas • 05/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/791150387](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/791150387)

Libenita Farias de Oliveira

Elismar Gomes de Souza

Juliana Inácio Farias

RESUMO

A relação entre família e escola constitui um dos temas mais recorrentes do debate educacional contemporâneo, sobretudo diante das transformações nas configurações familiares e das novas demandas atribuídas à instituição escolar. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da parceria entre família e escola e sua influência no desenvolvimento da criança, compreendendo esses dois contextos como espaços complementares e interdependentes de formação humana. Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica e caráter exploratório, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica narrativa, a partir de obras clássicas da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia, de produções acadêmicas nacionais publicadas em periódicos científicos e da legislação educacional brasileira vigente. O material reunido foi organizado e interpretado segundo os procedimentos da análise de conteúdo, o que permitiu a construção de cinco categorias analíticas: a mediação compartilhada como condição do desenvolvimento; a continuidade entre os ambientes de convivência da criança; o diálogo como fundamento da participação familiar; os obstáculos que dificultam a efetivação da parceria; e os caminhos institucionais para sua consolidação. Os resultados indicam que a aproximação entre os dois contextos favorece a aprendizagem, a construção da autonomia, a regulação emocional e a permanência da criança na escola, ao passo que o distanciamento entre eles tende a fragilizar o percurso escolar e a produzir a transferência unilateral de responsabilidades formativas. Evidencia-se, ainda, que a parceria não se consolida por meio de convocações pontuais, mas exige a construção de espaços permanentes de escuta e corresponsabilidade. Conclui-se que a articulação entre família e escola se configura como elemento estruturante da qualidade educacional, demandando das instituições de ensino uma postura

ativa na criação de vínculos e o reconhecimento dos saberes que as famílias trazem consigo.

Palavras-chave: Relações educativas; Infância; Aprendizagem; Formação integral; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The relationship between family and school has become one of the most widely discussed topics in contemporary educational debates, particularly in light of changes in family structures and the new demands placed upon educational institutions. This article aims to analyze the importance of the partnership between family and school and its influence on children's development, considering these two contexts as complementary and interdependent spaces for human development. This is a qualitative, basic, and exploratory study conducted through a narrative literature review based on classical works in developmental psychology and pedagogy, national academic publications in scientific journals, and current Brazilian educational legislation. The collected material was organized and interpreted using content analysis procedures, which enabled the development of five analytical categories: shared mediation as a condition for development; continuity between the child's living environments; dialogue as the foundation of family involvement; obstacles that hinder the effective establishment of the partnership; and institutional strategies for its consolidation. The findings indicate that a closer relationship between these two contexts promotes learning, the development of autonomy, emotional regulation, and children's retention in school, whereas the lack of interaction between them tends to weaken the educational process and encourage the unilateral transfer of educational responsibilities. Furthermore, the study highlights that this partnership cannot be established through occasional meetings alone but requires the

creation of permanent spaces for dialogue, active listening, and shared responsibility. It is concluded that the articulation between family and school constitutes a fundamental element of educational quality, requiring educational institutions to adopt a proactive approach to building strong relationships and recognizing the knowledge and experiences that families bring with them.

Keywords: Educational relationships; Childhood; Learning; Holistic education; Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A infância se constitui na convivência. Antes mesmo de ingressar na escola, a criança já participa de um universo de significados, gestos, palavras e valores oferecidos pelo grupo familiar, e é nesse contato que se estruturam suas primeiras aprendizagens sobre o mundo e sobre si mesma (Dessen; Polonia, 2007). Quando a escolarização tem início, esse percurso não é interrompido nem substituído: ele passa a ser partilhado com outra instituição, dotada de intencionalidade pedagógica e de saberes sistematizados. Família e escola tornam-se, assim, dois contextos de desenvolvimento humano que atuam simultaneamente sobre o mesmo sujeito, ainda que por meio de linguagens, tempos e finalidades distintas (Petrucci *et al.*, 2016).

A relação entre família e escola é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois esses dois contextos atuam de maneira complementar na formação humana. A família constitui o primeiro espaço de convivência e socialização, enquanto a escola amplia esse processo por meio de saberes sistematizados e de uma proposta pedagógica intencional (Melo *et al.*, 2018). Nesse sentido, o desempenho escolar não pode ser explicado apenas por fatores internos à sala de aula, já que ele também é influenciado pelas

transformações sociais e familiares que afetam as condições de acompanhamento da vida escolar. Como apontam os estudos sobre o tema, as mudanças nas configurações familiares e nas dinâmicas de trabalho têm repercussões diretas na relação com a escola, o que muitas vezes gera cobranças recíprocas entre professores e famílias (Saraiva; Wagner., 2013).

Essa reciprocidade de reclamações merece atenção analítica, pois indica algo mais do que um desentendimento circunstancial. Ela revela que as duas instituições operam, muitas vezes, a partir de expectativas não explicitadas uma sobre a outra (Colli; Luna, 2019). A escola espera das famílias um determinado tipo de acompanhamento, geralmente modelado segundo padrões de classe média urbana, ao passo que as famílias esperam da escola um conjunto de respostas que nem sempre estão ao alcance de sua estrutura. Quando essas expectativas permanecem tácitas, o desencontro é quase inevitável, e a criança, situada entre as duas, torna-se o ponto em que a tensão se manifesta (Tavares *et al.*, 2013).

É nesse ponto de tensão que se situa o problema investigado neste trabalho. Se ambos os contextos são reconhecidamente decisivos, por que a relação entre eles se mostra tantas vezes marcada pelo distanciamento e pela desconfiança mútua? E, sobretudo, de que maneira a construção de uma parceria efetiva entre família e escola incide sobre o desenvolvimento da criança? A questão não é apenas administrativa ou de gestão escolar: ela toca o núcleo dos processos pelos quais a criança aprende, constrói autonomia e se reconhece como sujeito.

A relevância da discussão se sustenta em três planos. No plano teórico, a articulação entre família e escola permite examinar como

diferentes matrizes da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia convergem para o entendimento de que o desenvolvimento humano é processo relacional, e não trajetória individual isolada. No plano legal, a corresponsabilidade entre família e Estado pela educação é princípio constitucional, o que retira da parceria o caráter de iniciativa facultativa. No plano prático, a compreensão dos fatores que aproximam ou afastam as duas instituições oferece subsídios para o planejamento de ações institucionais mais consistentes do que o calendário habitual de reuniões bimestrais.

O presente artigo tem como objetivo geral analisar a importância da parceria entre família e escola e sua influência no desenvolvimento infantil. Como objetivos específicos, propõe-se a discutir os fundamentos teóricos que sustentam a compreensão do desenvolvimento como processo socialmente situado; identificar, na produção acadêmica e na legislação educacional brasileira, os princípios que orientam a participação das famílias na vida escolar; apontar tanto as contribuições quanto os obstáculos que atravessam a efetivação dessa parceria no cotidiano das instituições de ensino; e sistematizar caminhos institucionais possíveis para sua consolidação.

Para tanto, adota-se abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica narrativa. O referencial teórico articula quatro autores cuja produção, embora oriunda de matrizes distintas, converge para o entendimento de que a criança se desenvolve na relação com o outro e com o meio: Lev Vygotsky, Jean Piaget, Paulo Freire e Maria Montessori. A esse conjunto somam-se a perspectiva bioecológica de Urie Bronfenbrenner, particularmente pertinente por oferecer um conceito específico para a relação entre os

contextos que a criança habita, pesquisadores brasileiros dedicados ao tema e os dispositivos legais que o normatizam no país.

A análise do material reunido permitiu organizar os achados em cinco categorias, apresentadas na seção de resultados: a mediação compartilhada como condição do desenvolvimento; a continuidade entre os ambientes de convivência; o diálogo como fundamento da participação; os obstáculos à efetivação da parceria; e os caminhos institucionais para sua consolidação. Os resultados apontam que a aproximação entre os dois contextos incide favoravelmente sobre a aprendizagem, a autonomia e a permanência escolar, e que sua fragilidade tende a produzir a responsabilização unilateral de uma instituição pela outra. Conclui-se que a parceria não se sustenta em convocações esporádicas, mas na construção de espaços permanentes de escuta, sendo a escola, por sua natureza intencionalmente pedagógica e por determinação legal, a instância que precisa assumir a iniciativa dessa aproximação.

O texto está organizado em cinco seções, além desta introdução. A metodologia descreve o percurso da revisão, as bases consultadas e os critérios adotados. O referencial teórico apresenta o percurso histórico da relação família-escola e as contribuições dos autores que sustentam a análise. A seção de resultados e discussão expõe as categorias construídas. As considerações finais retomam os achados, apontam limitações e sugerem desdobramentos.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se, quanto à abordagem, como qualitativa, uma vez que se volta à compreensão de significados, relações e processos que não se deixam apreender por procedimentos de

quantificação. Quanto à natureza, trata-se de pesquisa básica, dedicada à ampliação do conhecimento teórico sobre o objeto estudado; quanto aos objetivos, classifica-se como exploratória e descritiva, na medida em que busca reunir e organizar o conhecimento disponível sobre a relação família-escola e descrever suas implicações para o desenvolvimento infantil.

Quanto aos procedimentos técnicos, adotou-se a revisão bibliográfica de tipo narrativa. Essa modalidade se distingue da revisão sistemática por não pretender esgotar a produção existente sobre o tema nem aplicar protocolos de reprodutibilidade estrita; sua contribuição reside na interpretação crítica e na articulação teórica que o pesquisador estabelece entre as fontes reunidas, sendo particularmente adequada a temas amplos, de longa tradição e atravessados por múltiplas matrizes conceituais. A escolha se justifica pelo objetivo do estudo, que não é mensurar a produção acumulada, mas compreender o modo como diferentes referenciais sustentam a defesa da parceria entre os dois contextos.

O levantamento das fontes foi realizado em três frentes complementares. A primeira consistiu na retomada de obras clássicas da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia, tomadas em suas edições brasileiras, referentes aos teóricos que compõem o eixo do referencial. A segunda envolveu a busca por produções acadêmicas nacionais em bases de dados científicas de acesso aberto, especialmente a Scientific Electronic Library Online (SciELO), o Portal de Periódicos da CAPES e o Google Acadêmico, mediante o cruzamento dos descritores "família e escola", "participação familiar", "desenvolvimento infantil" e "parceria família-escola". A terceira frente compreendeu a consulta aos dispositivos legais e normativos brasileiros que tratam da relação entre as duas

instituições, obtidos diretamente nos portais oficiais do Governo Federal e do Ministério da Educação.

O tratamento do material seguiu os procedimentos da análise de conteúdo, organizada em três momentos: a pré-análise, com leitura flutuante e constituição do corpus; a exploração do material, com identificação de unidades de registro e agrupamento por proximidade temática; e o tratamento dos resultados, com inferência e interpretação. Do agrupamento das unidades de registro resultaram as cinco categorias analíticas apresentadas na seção seguinte, construídas a posteriori, isto é, emergentes do próprio material, e não definidas previamente à leitura.

Por se tratar de pesquisa exclusivamente bibliográfica, desenvolvida a partir de fontes de domínio público e de acesso livre, o estudo não envolveu seres humanos, não demandando, portanto, submissão a Comitê de Ética em Pesquisa, nos termos da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Não houve, igualmente, uso de imagens ou de dados que permitissem a identificação de participantes. Todas as fontes utilizadas encontram-se devidamente referenciadas ao final do texto, e os quadros apresentados são de elaboração própria, com indicação expressa das obras que lhes serviram de base.

REFERENCIAL TEÓRICO

A defesa da parceria entre família e escola não se sustenta apenas por razões de ordem prática ou administrativa. Ela encontra fundamento em um conjunto de teorias que, ao longo do século XX, deslocaram a compreensão do desenvolvimento humano de uma perspectiva estritamente maturacional para uma leitura que o

reconhece como processo construído na relação com o outro e com o ambiente. Antes de apresentar essas contribuições, convém situar historicamente a relação entre as duas instituições, pois sua configuração atual é resultado de um processo, e não um dado natural.

A relação família-escola: percurso histórico e conceitual

A separação entre a educação doméstica e a educação escolar tal como a conhecemos é fenômeno historicamente recente. Ariès (1981) demonstrou que a própria concepção moderna de infância, como etapa dotada de especificidade e merecedora de cuidados particulares, consolidou-se apenas a partir do século XVII, acompanhando a transformação da família em núcleo afetivo voltado à criança e a progressiva transferência da formação para instituições especializadas. Antes disso, a criança participava do mundo adulto sem mediações institucionais significativas, aprendendo pela convivência direta com o trabalho e com a vida comunitária.

Com a generalização da escolarização obrigatória, estabeleceu-se uma divisão de atribuições que durante muito tempo permaneceu relativamente estável: à família caberia a formação moral e o cuidado, à escola caberia a instrução (Cruz; Santos, 2008). Essa divisão, no entanto, entrou em crise no último quartel do século XX. De um lado, a escola passou a ser demandada a assumir funções antes atribuídas ao âmbito doméstico, como a educação para a convivência, a saúde e a cidadania. De outro, as famílias foram progressivamente convocadas a participar da vida escolar, acompanhando tarefas, comparecendo a reuniões e integrando instâncias de gestão (Nogueira, 2006).

Essa reconfiguração produziu o que a literatura descreve como uma zona de fronteira imprecisa entre as duas instituições, na qual as atribuições se sobrepõem e as expectativas se tornam ambíguas. Carvalho (2004) observa que a convocação das famílias à participação, quando desacompanhada da consideração de suas condições concretas de vida, tende a converter-se em nova forma de exclusão, pois pressupõe um modelo de família disponível, escolarizada e familiarizada com os códigos institucionais que não corresponde à realidade da maior parte da população brasileira. A crítica é relevante porque desloca a discussão do plano da boa vontade para o plano das condições materiais (Cruz; Santos, 2008).

Cabe, portanto, distinguir conceitualmente três termos frequentemente empregados como sinônimos. O envolvimento familiar designa as ações da família voltadas ao acompanhamento da vida escolar da criança, geralmente realizadas no espaço doméstico (Nascimento *et al.*, 2021). A participação refere-se à presença das famílias nos espaços da escola, incluindo instâncias deliberativas. A parceria, noção adotada neste trabalho, supõe algo mais amplo: uma relação de corresponsabilidade construída entre as duas instituições, na qual ambas reconhecem a legitimidade dos saberes e das funções da outra e estabelecem objetivos comuns em relação à criança (Nogueira, 2006).

Vygotsky: a mediação e a origem social do desenvolvimento

A perspectiva histórico-cultural formulada por Lev Vygotsky oferece talvez o argumento mais direto em favor da articulação entre os contextos de convivência da criança. Para o autor, as funções psicológicas superiores, atenção voluntária, memória mediada, pensamento conceitual, autorregulação, não emergem

espontaneamente do amadurecimento biológico, mas se constituem a partir das relações sociais, deslocando-se do plano interpsicológico para o intrapsicológico. Aquilo que a criança realiza inicialmente com o apoio de um parceiro mais experiente converte-se, progressivamente, em conquista individual (Vygotsky, 2007).

Desse princípio decorre o conceito de zona de desenvolvimento proximal, entendida como a distância entre aquilo que a criança já realiza de forma autônoma e aquilo que consegue realizar mediante a colaboração de outro. É nesse intervalo que a intervenção educativa se torna produtiva, e é justamente nele que a atuação da família e a atuação da escola se encontram. Os adultos que convivem com a criança em casa são mediadores tanto quanto o professor, ainda que operem com instrumentos e finalidades distintos (Oliveira, 2010).

A distinção entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, também formulada por Vygotsky, ajuda a precisar essa complementaridade sem diluí-la. Os conceitos cotidianos são construídos na experiência direta, de modo assistemático, a partir da vivência concreta; os conceitos científicos são apresentados de forma deliberada e organizada, integrando sistemas de relações. Um não substitui o outro: os conceitos científicos ganham densidade quando encontram, na experiência da criança, referentes concretos, e os conceitos cotidianos ganham generalidade quando são reorganizados pelo sistema conceitual (Vygotsky, 2008). A família é, por excelência, o espaço de constituição dos primeiros; a escola, o espaço de sistematização dos segundos. A parceria entre ambas não é conveniência administrativa, mas condição de qualidade dessa articulação (Vygotsky, 1984).

A linguagem ocupa, nessa formulação, posição central: é simultaneamente instrumento de comunicação e instrumento de organização do pensamento. Quando família e escola compartilham significados sobre o que se espera da criança, sobre o valor atribuído ao conhecimento escolar e sobre os modos de nomear suas dificuldades, a criança encontra um universo simbólico coerente. Quando esses significados se contradizem, a escola valorizando o que a família desqualifica, ou o inverso, a mediação se fragiliza e a criança é colocada diante de exigências incompatíveis entre si (Aires, 2003).

Piaget: construção do conhecimento e autonomia moral

Jean Piaget aborda o desenvolvimento a partir da atividade do próprio sujeito, que constrói suas estruturas de conhecimento na interação com o meio, por meio dos processos de assimilação e acomodação. O conhecimento não é transmitido de forma pronta, tampouco decorre da simples maturação: resulta da ação da criança sobre os objetos e sobre as situações que a desafiam (Piaget, 2011). Essa concepção tem implicações diretas para a relação entre os dois contextos formativos, pois ambos oferecem, ou deixam de oferecer, as situações-problema que impulsionam a reorganização das estruturas cognitivas (Moura, 2020).

O desequilíbrio cognitivo, nessa formulação, não é acidente a ser evitado, mas motor do desenvolvimento. A criança avança quando encontra situações que suas estruturas atuais não dão conta de assimilar, sendo obrigada a reorganizá-las. Ambientes excessivamente protegidos, que antecipam respostas e removem obstáculos, retiram da criança precisamente aquilo de que ela necessita para progredir (Piaget, 1998). Essa observação vale tanto

para a sala de aula quanto para a vida doméstica, e a coerência entre os dois espaços quanto ao grau de desafio oferecido à criança constitui elemento relevante da parceria (Freitas, 2002).

Igualmente relevante para a discussão é a análise piagetiana do desenvolvimento moral. Ao investigar como as crianças compreendem as regras, o autor descreve a passagem de uma moral heterônoma, fundada no respeito unilateral à autoridade e na obediência à sanção, para uma moral autônoma, construída na cooperação e no respeito mútuo (Piaget, 1994). Ambientes que se limitam a impor regras sem explicá-las tendem a manter a criança na heteronomia; ambientes que permitem discutir, justificar e reconstruir combinados favorecem a autonomia. Quando casa e escola operam segundo lógicas radicalmente opostas nesse aspecto, a criança recebe indicações contraditórias sobre o próprio sentido da regra: se a norma vale por si ou apenas enquanto houver vigilância (Castro, 2006).

Piaget (2007) sustenta, ainda, que a finalidade da educação é formar sujeitos capazes de criar e de exercer crítica, e não de repetir o que as gerações anteriores produziram. Tal horizonte formativo dificilmente se realiza quando a instituição escolar atua isolada do universo de experiências que a criança traz de sua vida familiar e comunitária. Cabe registrar que as leituras de Piaget e de Vygotsky, frequentemente apresentadas como incompatíveis, mostram-se aqui complementares: enquanto o primeiro enfatiza a atividade estruturante do sujeito, o segundo destaca a mediação social que a torna possível, e ambas as ênfases são necessárias à compreensão do fenômeno estudado (Taille; Oliveira; Dantas, 1992).

Freire: diálogo, escuta e a superação da relação vertical

A contribuição de Paulo Freire desloca a discussão do plano psicológico para o plano político-pedagógico. Ao criticar a concepção bancária de educação, na qual o educador deposita conteúdos em educandos considerados vazios, Freire (2005) afirma que ninguém educa sozinho e que o ato educativo se realiza na relação entre sujeitos mediatizados pelo mundo. Transposta para a relação família-escola, essa crítica é particularmente fecunda: com frequência a escola trata as famílias exatamente como a educação bancária trata os alunos, isto é, como destinatárias de comunicados, orientações e advertências, e não como interlocutoras dotadas de saberes próprios.

Freire (1989) lembra que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, reconhecendo nas experiências vividas fora da escola, no trabalho, na casa, na comunidade, a base sobre a qual o conhecimento sistematizado se assenta. As famílias detêm, portanto, um conhecimento sobre a criança e sobre seu contexto que a escola não possui e do qual necessita. Ignorá-lo não é neutralidade metodológica, é desperdício pedagógico.

A ideia de que ensinar exige o respeito aos saberes dos educandos e a disponibilidade para o diálogo (Freire, 1996) fornece o critério ético para avaliar as práticas de aproximação com as famílias. Uma reunião de pais na qual apenas a escola fala, na qual as famílias são convocadas para ouvir queixas sobre seus filhos, pode cumprir a exigência formal de participação sem realizar nada daquilo que a participação significa. O diálogo freireano supõe horizontalidade, escuta efetiva e disposição para ser transformado pelo encontro.

Há, na obra freireana, um alerta adicional de particular pertinência para este estudo. A responsabilização das famílias pelo insucesso

escolar de seus filhos, quando desacompanhada da análise das condições sociais que produzem esse insucesso, opera como forma de naturalização da desigualdade: transfere para o indivíduo a explicação de um fenômeno estrutural. Reconhecer que determinada família não comparece à escola porque trabalha em jornada incompatível com o horário das reuniões é diferente de concluir que ela não se importa com a educação da criança. A primeira leitura abre caminho para a ação institucional; a segunda encerra a discussão (Freire, 1987).

Montessori: ambiente preparado e continuidade entre casa e escola

Maria Montessori, a partir de sua observação sistemática de crianças pequenas, formulou o conceito de mente absorvente para descrever a capacidade da criança nos primeiros anos de vida de incorporar as características do ambiente em que vive de modo global e não deliberado. A criança não apenas aprende com o meio: ela se constitui a partir dele, absorvendo sua língua, seus hábitos, seus modos de relação (Montessori, 1987a).

Daí decorre a centralidade atribuída pela autora ao ambiente preparado, um espaço organizado intencionalmente para favorecer a independência, oferecendo materiais acessíveis, mobiliário proporcional ao corpo infantil e oportunidades reais de exercício da autonomia. Ocorre que a criança não habita um único ambiente. Se a escola organiza um espaço que a convida a servir-se sozinha, a cuidar de seus objetos e a decidir sobre suas atividades, enquanto em casa tudo lhe é feito e antecipado, o exercício da independência fica restrito a algumas horas do dia e perde consistência (Montessori, 2014).

Montessori (1987b) atribui à família papel decisivo nesse processo e defende que os adultos precisam aprender a observar a criança antes de intervir sobre ela, evitando substituí-la naquilo que já é capaz de realizar. A autora identifica na pressa adulta, e não na incapacidade infantil, a origem de boa parte das dependências que se estabelecem. Sua obra apresenta, assim, uma das formulações mais explícitas da necessidade de continuidade entre os dois ambientes: a autonomia não se ensina em um lugar para ser exercida apenas nele.

Vale observar que a proposta montessoriana não exige recursos sofisticados para ser incorporada ao ambiente doméstico. Permitir que a criança se vista sozinha, ainda que mais lentamente, que participe do preparo de refeições, que guarde seus próprios pertences e que assuma responsabilidades proporcionais à sua idade constitui prática acessível a famílias de qualquer condição material. O que se exige do adulto é tempo e contenção, não aquisição de materiais específicos, observação relevante para escolas que buscam orientar famílias sem lhes impor custos adicionais.

Bronfenbrenner: a perspectiva bioecológica e o mesossistema

A teoria bioecológica do desenvolvimento humano formulada por Urie Bronfenbrenner oferece um instrumento conceitual particularmente adequado ao objeto deste estudo, pois nomeia especificamente aquilo que se busca analisar. O autor concebe o ambiente de desenvolvimento como um conjunto de estruturas encaixadas, que vão do contexto imediato de participação da pessoa até os sistemas mais amplos de valores e políticas que o envolvem (Bronfenbrenner, 1996).

O microssistema corresponde ao ambiente de participação direta da criança, a família, a sala de aula, o grupo de amigos. O mesossistema, conceito decisivo para esta discussão, designa precisamente as inter-relações entre dois ou mais microssistemas dos quais a pessoa participa, isto é, a relação entre a família e a escola. O exossistema abrange contextos em que a criança não participa diretamente, mas que a afetam, como o ambiente de trabalho dos responsáveis. O macrosistema compreende os padrões culturais, os valores e as políticas que atravessam todos os demais níveis (Bronfenbrenner, 2005).

A formulação é valiosa porque permite afirmar, em termos teóricos precisos, que a qualidade do mesossistema constitui variável do desenvolvimento, e não mero detalhe organizacional. Segundo essa perspectiva, o potencial de desenvolvimento de um ambiente aumenta quando existem vínculos consistentes entre os contextos que a pessoa frequenta, sustentados por comunicação bidirecional e por conhecimento recíproco. Uma criança cuja professora conhece sua realidade familiar e cuja família compreende a proposta pedagógica da escola encontra-se em condição mesossistêmica mais favorável do que outra cujos dois contextos se ignoram mutuamente (Bronfenbrenner, 1995).

A reformulação posterior da teoria acrescentou ênfase aos processos proximais, entendidos como as interações recíprocas, progressivamente mais complexas e regulares, que constituem os motores efetivos do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2011). O que produz desenvolvimento não é a mera coexistência de contextos, mas a qualidade e a regularidade das interações que neles ocorrem, observação que reforça a distinção, adotada neste trabalho, entre presença formal e parceria efetiva (Bronfenbrenner, 2005).

O marco legal brasileiro

No ordenamento jurídico nacional, a corresponsabilidade entre família e Estado pela educação é princípio constitucional. A Constituição Federal estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovida com a colaboração da sociedade (BRASIL, 1988). O Estatuto da Criança e do Adolescente reafirma esse dever compartilhado e assegura aos pais ou responsáveis o direito de conhecer o processo pedagógico e de participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina, entre os princípios do ensino, a gestão democrática, e atribui explicitamente aos estabelecimentos de ensino a incumbência de articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração entre a sociedade e a escola, além de estabelecer que os docentes devem colaborar com essa articulação (BRASIL, 1996). Trata-se de formulação relevante para os fins deste estudo, pois situa a iniciativa da aproximação como responsabilidade institucional da escola, e não como concessão dependente da boa vontade das famílias.

A Base Nacional Comum Curricular, por sua vez, reconhece a participação das famílias como elemento das condições necessárias à implementação dos currículos e ao acolhimento das crianças, com destaque para as transições entre etapas da educação básica (BRASIL, 2018). O conjunto normativo evidencia, portanto, que a parceria não constitui iniciativa facultativa, mas obrigação legal cuja efetivação depende de mediação institucional planejada. Resta, contudo, a distância recorrente entre a prescrição normativa e a prática cotidiana, distância que a seção seguinte procura examinar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do material reunido permitiu identificar recorrências temáticas que foram agrupadas em cinco categorias analíticas, apresentadas a seguir. As categorias não são estanques: elas se sobrepõem parcialmente e devem ser lidas como facetas de um mesmo fenômeno, cuja separação atende a finalidades expositivas.

Categoria 1 - A mediação compartilhada como condição do desenvolvimento

A primeira recorrência identificada diz respeito ao fato de que a criança é mediada simultaneamente por adultos de dois contextos distintos, e de que a qualidade dessa mediação depende, em alguma medida, da coerência entre eles. À luz da formulação vygotskiana, cada interação significativa com um adulto mais experiente opera na zona de desenvolvimento proximal, ampliando o repertório da criança. Quando família e escola compartilham expectativas mínimas sobre o que a criança pode e deve conquistar, as mediações se somam; quando divergem, tendem a se anular.

A literatura nacional converge nessa direção ao descrever família e escola como contextos de desenvolvimento que apresentam funções distintas, mas complementares, e ao apontar que a articulação entre ambos amplia as possibilidades de aprendizagem e de adaptação da criança (Dessen; Polonia, 2007). O ponto merece precisão: não se trata de propor que a família reproduza em casa a função docente, escolarizando o espaço doméstico, nem de exigir que a escola assuma atribuições da vida familiar. Trata-se de reconhecer que ambas mediam, cada qual a seu modo, e que o

conhecimento recíproco sobre essas mediações qualifica o trabalho de cada uma.

Um exemplo recorrente na literatura ilustra a categoria: a criança que apresenta dificuldade persistente em determinada aprendizagem e cuja família desconhece a natureza da dificuldade tende a interpretá-la como desinteresse ou má vontade, respondendo com punição; a escola, por sua vez, sem informações sobre alterações na rotina doméstica, tende a interpretar o mesmo comportamento como problema de aprendizagem. A ausência de comunicação entre as partes produz, nos dois lados, diagnósticos equivocados sobre a mesma criança (Parolin, 2005).

Cabe destacar que a mediação familiar não se reduz ao acompanhamento de tarefas escolares. Ela se exerce igualmente na conversa cotidiana, na narração de histórias, na atribuição de sentido às experiências vividas e no valor conferido ao conhecimento. Famílias com baixa escolaridade, frequentemente descritas como incapazes de auxiliar seus filhos, exercem mediações significativas quando conversam com a criança sobre o que ela viveu na escola, quando demonstram interesse por suas produções e quando sustentam a expectativa de que ela permaneça estudando. Reconhecer essas formas de mediação é condição para superar a leitura deficitária que frequentemente recai sobre as famílias de camadas populares (Carvalho, 2004).

Categoria 2 - Continuidade entre os ambientes de convivência

A segunda categoria organiza os achados relativos à coerência entre os espaços que a criança habita. Tanto a perspectiva montessoriana quanto a análise piagetiana do desenvolvimento moral sustentam

que aprendizagens relativas à autonomia, à responsabilidade e ao cumprimento de combinados não se consolidam quando restritas a um único ambiente. A independência exercitada na escola e impedida em casa, ou o inverso, não se converte em conquista estável, pois a criança aprende também qual comportamento é esperado em cada lugar, dissociando a conduta do princípio que a fundamenta.

Nesse sentido, a continuidade de que se trata não é uniformidade. Família e escola não precisam funcionar do mesmo modo, e seria empobrecedor que o fizessem: parte do valor formativo da escolarização reside exatamente em oferecer à criança um espaço com regras próprias, coletividade ampliada e exigências distintas das domésticas. O que se mostra decisivo é que as diferenças não se convertam em contradições sobre aquilo que é fundamental, o valor do conhecimento, o respeito ao outro, a possibilidade de discutir as regras em vez de apenas obedecê-las.

A leitura bronfenbreniana permite formular a questão com maior precisão: o que se busca não é a homogeneização dos microsistemas, mas o fortalecimento do mesossistema que os conecta. Vínculos consistentes entre os contextos, sustentados por comunicação bidirecional, ampliam o potencial de desenvolvimento sem exigir que os ambientes se tornem semelhantes entre si (Bronfenbrenner, 1996).

Os resultados indicam ainda que essa continuidade é particularmente sensível nos momentos de transição: o ingresso na educação infantil, a passagem para o ensino fundamental, a mudança de instituição. São situações em que a criança reorganiza rotinas, vínculos e expectativas, e em que a articulação entre os

adultos dos dois contextos incide diretamente sobre sua segurança emocional. A própria Base Nacional Comum Curricular reconhece a relevância desses momentos e a necessidade de que sejam objeto de planejamento institucional, e não tratados como ajustes espontâneos (BRASIL, 2018).

Categoria 3 - O diálogo como fundamento da participação

A terceira categoria reúne os elementos que distinguem participação efetiva de presença formal. A leitura freireana permite identificar, nas práticas escolares correntes, a persistência de um modelo vertical de relação com as famílias: comunicados unidirecionais, reuniões dedicadas à exposição de queixas, convocações motivadas exclusivamente por problemas de comportamento ou desempenho. Nesses formatos, a família comparece, mas não participa, sua função é receber informação, não produzir sentido junto com a instituição.

A superação desse modelo supõe reconhecer que as famílias possuem saberes sobre a criança que a escola não alcança e que são pedagogicamente relevantes: sua história, seus medos, aquilo que a mobiliza, as condições concretas em que vive. Reconhecer esses saberes é condição do diálogo, e não gentileza protocolar (Freire, 1996).

Cabe observar que essa perspectiva também previne uma leitura equivocada da participação, aquela que a converte em cobrança. Famílias que trabalham em jornadas extensas, que não dominam os códigos escolares ou que tiveram experiências escolares negativas não são, por isso, famílias omissas. A ausência tem, com frequência, causas materiais e simbólicas que a escola precisa considerar antes

de interpretá-la como desinteresse (Szymanski, 2009). Responsáveis que abandonaram precocemente a escolarização podem experimentar constrangimento ao adentrar o espaço escolar, sobretudo quando convocados para ouvir avaliações negativas sobre seus filhos, constrangimento que a instituição raramente considera ao planejar seus encontros.

A produção internacional sobre o tema sustenta que programas de envolvimento familiar produzem resultados mais consistentes quando estruturados como política institucional planejada, com objetivos definidos e práticas variadas, em vez de dependerem da iniciativa isolada de professores (Epstein, 2011). O achado dialoga diretamente com o disposto na legislação brasileira, que atribui à escola a incumbência de promover a articulação com as famílias (BRASIL, 1996).

Categoria 4 - Obstáculos à efetivação da parceria

A quarta categoria sistematiza as dificuldades identificadas no corpus. Podem ser agrupadas em três ordens. Os obstáculos de ordem estrutural referem-se às condições materiais de existência das famílias e das escolas: jornadas de trabalho incompatíveis com os horários escolares, ausência de transporte, salas superlotadas, professores com múltiplos vínculos e sem tempo destinado ao atendimento familiar. Os obstáculos de ordem simbólica dizem respeito às representações que cada instituição constrói sobre a outra, frequentemente marcadas por atribuição recíproca de culpa. Os obstáculos de ordem institucional referem-se à ausência de planejamento: a aproximação com as famílias raramente figura no projeto político-pedagógico como ação sistemática, permanecendo restrita ao calendário de reuniões bimestrais.

Chama atenção, no conjunto analisado, a recorrência da culpabilização mútua como resposta às dificuldades. A escola atribui à família a responsabilidade pelo insucesso; a família atribui à escola a responsabilidade pela ausência de aprendizagem. O movimento é analiticamente improdutivo, pois desloca a discussão do que pode ser feito para quem deve ser responsabilizado, e tende a se intensificar exatamente nos contextos de maior vulnerabilidade, nos quais a parceria seria mais necessária (Parolin, 2005).

Um obstáculo adicional, menos evidente, diz respeito à formação docente. A relação com as famílias raramente ocupa espaço significativo nos currículos de licenciatura, de modo que o professor chega à escola sem repertório específico para conduzir uma reunião, comunicar uma dificuldade sem produzir constrangimento ou acolher uma família em situação de crise. O que se observa, com frequência, é a mobilização de estratégias construídas por tentativa e erro, variáveis conforme a experiência individual de cada docente e não sustentadas por formação sistemática.

Os resultados sugerem, por fim, que a superação desses obstáculos não depende de disposição individual, mas de decisão institucional. Práticas como a diversificação dos horários de atendimento, a comunicação que também noticie conquistas e não apenas problemas, a inclusão das famílias em instâncias deliberativas e a criação de espaços de escuta anteriores ao surgimento de conflitos aparecem, no material analisado, como caminhos concretos de aproximação. Nenhuma delas exige recursos extraordinários; todas exigem intencionalidade.

Categoria 5 - Caminhos institucionais para a consolidação da parceria

A última categoria reúne as proposições identificadas no corpus quanto à organização institucional da parceria. A tipologia formulada por Epstein (2011), amplamente utilizada na literatura internacional, oferece um instrumento útil para essa sistematização, ao distinguir seis modalidades de envolvimento que podem ser objeto de planejamento pela escola. Sua apresentação, no Quadro 2, não implica adoção acrítica de um modelo elaborado em outro contexto nacional, mas permite examinar a diversidade de práticas possíveis e identificar quais delas encontram-se ausentes de determinada realidade escolar.

Quadro 1. Modalidades de envolvimento família-escola e possibilidades de ação institucional

Modalidade	Descrição	Possibilidades de ação
Cuidado parental	Apoio às famílias na constituição de condições domésticas favoráveis ao estudo	Orientações sobre rotina, sono e organização do espaço; grupos de conversa entre responsáveis
Comunicação	Fluxo de informação em duas direções entre escola e família	Registros que noticiem também avanços; canais acessíveis; retorno às demandas apresentadas
Voluntariado	Participação das famílias em atividades da escola	Contribuições em projetos, oficinas e eventos, com horários compatíveis com a jornada de trabalho
Aprendizagem em casa	Orientação sobre como apoiar a criança fora da escola	Sugestões viáveis e não escolarizadas de leitura, conversa e convivência
Tomada de decisão	Presença das famílias em instâncias deliberativas	Conselhos escolares, associações e participação

		na construção do projeto político-pedagógico
Colaboração com a comunidade	Articulação com recursos do território	Parcerias com serviços de saúde, assistência social, bibliotecas e equipamentos culturais

Fonte: Elaborado pelos autores (2026) com base em Epstein (2011).

A leitura do quadro evidencia que a maior parte das escolas concentra sua atuação nas duas primeiras modalidades, e ainda assim de forma limitada, o que reduz a parceria a um repertório estreito de práticas. A ampliação desse repertório não depende necessariamente de investimento financeiro, mas de sua incorporação ao planejamento institucional, com definição de responsáveis, periodicidade e formas de avaliação.

Um segundo caminho identificado no material refere-se à inscrição da parceria no projeto político-pedagógico. Enquanto a relação com as famílias permanecer como prática informal, dependente da sensibilidade de cada profissional, ela se mostrará vulnerável à rotatividade docente e às urgências do cotidiano. Sua formalização como diretriz institucional, com previsão de tempo destinado a esse trabalho na carga horária dos professores, constitui condição de sustentabilidade.

Por fim, o material analisado sugere que a avaliação da parceria não deve limitar-se à contagem de presenças em reuniões. Indicadores mais significativos incluem a diversidade dos temas tratados nos encontros, a existência de canais efetivos para que as famílias apresentem demandas, o retorno institucional dado a essas demandas e a percepção das próprias famílias sobre o acolhimento

recebido. Trata-se de deslocar a avaliação da dimensão quantitativa da presença para a dimensão qualitativa da relação estabelecida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido neste artigo permitiu analisar a importância da parceria entre família e escola e sua influência no desenvolvimento da criança, evidenciando que essa articulação não constitui aspecto acessório da organização escolar, mas elemento estruturante da qualidade educacional. Os autores que sustentaram o referencial teórico, ainda que partindo de matrizes distintas, convergem para o entendimento de que a criança se desenvolve na relação: a mediação social em Vygotsky, a interação com o meio e a construção da autonomia moral em Piaget, o diálogo entre sujeitos em Freire, a continuidade entre os ambientes preparados em Montessori e a qualidade do mesossistema em Bronfenbrenner.

A análise indicou que a aproximação entre os dois contextos incide favoravelmente sobre a aprendizagem, a autonomia, a regulação emocional e a permanência escolar, e que seu enfraquecimento tende a produzir diagnósticos equivocados sobre a criança e responsabilização unilateral entre as instituições. Verificou-se, igualmente, que a participação familiar não se confunde com presença formal: convocações pontuais e comunicados unidirecionais podem cumprir exigências burocráticas sem produzir qualquer partilha real de sentido.

Cabe destacar, como apontamento de maior relevância prática, que a iniciativa da aproximação compete à escola. Não por deter maior importância formativa, mas por ser a instituição dotada de intencionalidade pedagógica, de formação técnica e de amparo

legal para essa articulação, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esperar que as famílias se aproximem espontaneamente, sem que a escola construa as condições dessa aproximação, é transferir a uma das partes uma responsabilidade que a norma atribui à outra.

Decorre daí uma implicação para a formação docente. Se a articulação com as famílias é atribuição legal da escola e componente da qualidade do trabalho pedagógico, sua ausência nos currículos de formação inicial e continuada constitui lacuna a ser enfrentada pelas instituições formadoras, e não déficit individual dos professores em exercício.

Como limitação, reconhece-se que este trabalho se apoia exclusivamente em fontes bibliográficas e documentais, não incorporando dados empíricos que permitam verificar como a parceria se configura em contextos escolares determinados. A opção pela revisão narrativa, embora adequada aos objetivos propostos, também implica que a seleção das fontes reflete escolhas interpretativas dos autores, não sendo passível da reprodutibilidade característica das revisões sistemáticas.

Recomenda-se, assim, o desenvolvimento de pesquisas de campo que investiguem as percepções de professores, gestores e famílias sobre a relação estabelecida entre si, bem como estudos que avaliem os efeitos de programas institucionais de envolvimento familiar sobre indicadores de aprendizagem e permanência. Investigações sobre as especificidades dessa relação em contextos rurais, ribeirinhos, indígenas e periféricos representam, igualmente, lacuna a ser preenchida, dado que a maior parte da produção disponível toma como referência a escola urbana de camadas

médias. Pesquisas que incorporem a perspectiva das próprias crianças sobre a relação entre seus dois contextos de convivência constituem, também, campo pouco explorado.

Conclui-se que a criança se beneficia menos da soma isolada dos esforços de cada instituição do que da coerência construída entre elas. Família e escola não competem pela formação da criança: compartilham-na. Reconhecer isso é o primeiro passo para transformar a parceria de intenção declarada em prática cotidiana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIRES, L. **Vygotsky e a construção social do conhecimento. Revista Psicologia, Educação e Cultura, v. 7, n. 1, p. 45-68, 2003.**

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jun. 2026.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U. Lewinian space and ecological substance. In: BRONFENBRENNER, Urie (ed.). **Making human beings human: bioecological perspectives on human development**. California: Sage Publications, 2005. p. 41-49.

CARVALHO, M. E. P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 41-58, 2004.

CASTRO, A. L. M. B. O desenvolvimento da criatividade e da autonomia na escola: o que nos dizem Piaget e Vygotsky. **Revista Psicopedagogia**, v. 23, n. 70, p. 49-61, 2006.

COLLI, D. R.; LUNA, S. V. Práticas de integração família-escola como preditoras do desempenho escolar de alunos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, e186361, 2019.

CRUZ, F. M. L.; SANTOS, M. F. S. A relação família-escola: fronteiras e possibilidades. **Revista de Educação Pública**, v. 17, n. 35, p. 443-454, 2008.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

EPSTEIN, J. L. **School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools.** 2. ed. Boulder: Westview Press, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, L. B. L. Autonomia moral na obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação. **Educar em Revista**, n. 19, p. 11-22, 2002.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

MELO, T. C. V.; REIS, L. P. C. **Mudanças sociais, família e escola:** impactos no desempenho escolar de um adolescente representado. **Oikos: Família e Sociedade em Debate**, Viçosa, v. 29, n. 1, p. 5-22, 2018.

MONTSSORI, M. **A criança.** São Paulo: Círculo do Livro, 1987.

MONTSSORI, M. **A educação e a paz.** Tradução de Sonia Maria Alvarenga Braga. Campinas: Papirus, 2014.

MONTESSORI, M. **A mente absorvente**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.

MOURA, F. J. N.; SÁ, C. A. Teorias educacionais e formação de professores: a compreensão das contribuições de Piaget. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-7, 2020.

NASCIMENTO, F. E. M. et al. A relação família e escola no processo educativo: uma revisão integrativa. **Oikos: Família e Sociedade em Debate**, v. 32, n. 2, p. 1-24, 2021.

NOBUKUNI, A. R. M. **As implicações das teorias de Vygotsky na educação**: a mediação no processo do desenvolvimento infantil. 2017. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2017.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 155-170, 2006.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO, A. C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, 2010.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

PAROLIN, I. **Professores formadores**: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem. Curitiba: Positivo, 2005.

PETRUCCI, G. W.; BORSA, J. C.; KOLLER, S. H. A família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. **Temas em Psicologia**,

v. 24, n. 2, p. 391-402, 2016.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** 19. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. 9. ed. Tradução de Dirceu Lindoso e Rosa Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

SARAIVA, L. A.; WAGNER, A. A relação família-escola sob a ótica de professores e pais de crianças que frequentam o ensino fundamental. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 81, p. 739-772, 2013.

TAVARES, C. M. M.; NOGUEIRA, M. O. Relação família-escola: possibilidades e desafios para a construção de uma parceria. **Revista Formação Docente**, v. 5, n. 1, p. 43-57, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.