

4

FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA*

*Juliana Campregher Pasqualini
Lígia Márcia Martins*

A psicologia histórico-cultural nasceu no início do século XX na União Soviética (URSS) e consolidou-se a partir do esforço de construção de uma psicologia de base marxista, tendo como principais proponentes Vigotski, Leontiev e Luria. Dada a afinidade filosófica e metodológica, os conhecimentos produzidos pela Escola de Vigotski perfazem os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica.

Sem a pretensão de explorar toda a riqueza conceitual da psicologia histórico-cultural e suas possíveis contribuições para a educação escolar¹, neste capítulo, apresentaremos inicialmente a psicologia histórico-cultural como expressão do método histórico-dialético, enfatizando a estreita relação entre os princípios desse método e os pressupostos da análise psicológica dispensada ao desenvolvimento humano.

Na sequência, abordaremos os conceitos de *historicidade*, *apropriação* e *objetivação*, que já nos permitem chegar a algumas conclusões no que se refere ao papel da educação e do ensino na formação humana em geral - e na infância, em particular, fundamentalmente no que se refere à exigência da intervenção mediadora do adulto no processo de apropriação da cultura pela criança. Por fim, exploraremos as categorias de *atividade* e *consciência*, que são compreendidas, neste sistema teórico, como fundamentais para a compreensão do psiquismo humano, estabelecendo entre si uma relação de unidade dialética, e ocupando lugar de destaque na análise do processo de desenvolvimento infantil.

*DOI – 10.29388/978-65-86678-91-8-0-f.83-106

¹ Para tanto sugerimos a leitura de Martins (2013): "O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia-histórico-crítica".

1. Pressupostos metodológicos da psicologia histórico-cultural: o método histórico-dialético e o estudo da psique

Para Shuare (1990), desde seus primórdios a psicologia soviética se diferencia marcadamente de outros sistemas científicos pela relação que estabelece com a filosofia. Trata-se de uma ciência que busca em uma concepção filosófica determinada - o materialismo histórico-dialético - os marcos metodológicos no interior dos quais deve desenvolver a investigação científica. Nesse sentido, Vigotski realizou a crítica não apenas da psicologia tradicional ou “velha psicologia”, mas também da psicologia marxista em constituição naquele período, que em sua análise, conforme Tuleski (2002), não passava de “[...] uma colcha de retalhos de citações de Marx e Engels superpostas às análises de fenômenos psicológicos realizadas pela psicologia ocidental [...]” (p.76).

No célebre texto “*O significado histórico da crise da psicologia*”, Vigotski afirma que não se trata de buscar nos ícones do marxismo a “solução” do problema da psique, mas o *método* para construir uma ciência que permita investigar o psiquismo humano: “[...] o que desejo é apreender na globalidade do método de Marx, como se constrói a ciência, como enfocar a análise da psique” (VYGOTSKI, 1991, p.391).

Para Vigotski (1995), toda proposição fundamentalmente nova dos problemas científicos conduz necessariamente à busca de novos métodos e técnicas de pesquisa. O autor defende que o método e o objeto de investigação mantêm uma relação muito estreita, na medida em que o método deve ser adequado ao objeto que se estuda. Assim, o estudo dos *processos psíquicos superiores distintivamente humanos*, que constituíam por excelência o objeto de estudo da psicologia na perspectiva vigotskiana, exigia a formulação de um método de investigação próprio, ou particular, com base nos princípios gerais do método dialético.

As relações entre o método dialético em Marx e na produção vigotskiana são objeto de análise de Duarte (2000), que demonstra que, assim como Marx, Vigotski considerava que a apreensão da realidade pelo pensamento não se realiza de forma imediata, pelo contato direto com a aparência dos fenômenos, mas implica a mediação de abstrações teóricas. Trata-se do princípio da apropriação do concreto pelo pensamento pela mediação do abstrato.

Logo, Vygotski (1995, p.103) opunha-se à análise fenomenológica ou descritiva em psicologia, considerando que esta “[...] toma o fenômeno

tal como aparece externamente e supõe com toda a ingenuidade que o aspecto exterior ou a aparência do objeto coincide o nexos real, dinâmico-causal que constitui sua base”. Apoiando-se na máxima de Marx, o autor afirma que se as manifestações externas dos fenômenos realmente expressassem as verdadeiras relações entre as coisas, a simples observação e a experiência cotidiana substituiriam por completo a análise científica.

Postulando a insuficiência da análise meramente descritiva, portanto, Vygotski (1995) defende uma análise psicológica *explicativa*, que revele os nexos dinâmico-causais que determinam a origem e o desenvolvimento dos fenômenos. A verdadeira tarefa da análise psicológica das etapas do desenvolvimento psíquico consiste, para ele, em “[...] em investigar o que se oculta por trás dos sintomas, aquilo que os condiciona, isto é, o próprio processo de desenvolvimento infantil com suas leis internas” (VYGOTSKI, 1996, p.253).

Duarte (2000) destaca, ainda, a adoção do princípio materialista histórico de que o conhecimento humano é um reflexo da realidade objetiva no pensamento:

Este novo enfoque nos mostra que a realidade determina nossa experiência; que a realidade determina o objeto da ciência e seu método e que é totalmente impossível estudar os conceitos de qualquer ciência prescindindo das realidades representadas por esses conceitos. (VYGOTSKY, 1991, p.289)

Shuare (1990) sublinha a teoria materialista histórico-dialética do reflexo como um postulado de importância crucial para a psicologia histórico-cultural. Cumpre ressaltar que tal postulado não se refere a uma cópia passiva e idêntica da realidade na imagem psíquica dos indivíduos, mas considera que “[...] os resultados do conhecimento devem ser relativamente adequados ao objeto cuja existência independe do sujeito cognoscente, ou seja, deve refleti-lo de alguma maneira” (SHUARE, 1990, p.19). Nesse diapasão, a psique humana é compreendida como unidade dialética entre matéria e ideia, da qual resulta a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva por meio do sistema instituído pelas funções psíquicas (sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção/sentimentos).

Também o princípio da *totalidade* - ou dialética entre parte e todo - se presentifica no pensamento vigotskiano. Conforme Kosik (1976), para o

método dialético, os fatos da realidade são entendidos como partes estruturais do todo. Vygotski (1995) criticava a ‘velha psicologia’ por considerar os processos psíquicos humanos como *somatória* de funções isoladas, prescritas por dispositivos biológicos e meramente moldadas pela cultura. A substituição do enfoque analítico pelo enfoque sistêmico, segundo o autor, aponta o conceito de *estrutura* como ponto de partida de todo desenvolvimento e o próprio desenvolvimento cultural, tipicamente humano, como transformação da estrutura legada pela natureza.

[...] Chamaremos de primitivas as primeiras estruturas; trata-se de um todo natural, determinado fundamentalmente pelas particularidades biológicas da psique. As segundas estruturas, que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, as qualificaremos como superiores, na medida em que representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior (VYGOTSKI, 1995, p. 121).

Assim compreendido, o psiquismo como *sistema* é, permanentemente, a articulação e reconstrução de tais funções. É, portanto, movimento. Contudo, não obstante as interpenetrações funcionais, o desenvolvimento das funções psíquicas não ocorre de modo uniforme, possuindo ritmos e proporções distintos, tanto do ponto de vista orgânico quanto psicológico. Tal fato decorre de que as atividades culturais realizadas pelo indivíduo não mobilizam o todo de forma homogênea.

Os atos humanos requerem, mais decisivamente, ora certos domínios, ora outros, o que nos leva a constatar que é a riqueza dos vínculos da pessoa com seu entorno físico e social o motor de seu desenvolvimento psicológico. Este fato é reiterativo da natureza histórico-cultural do psiquismo humano e do papel da *atividade* em sua constituição.

Na mesma direção, Leontiev (1978) demonstra que as funções e aptidões especificamente humanas não se transmitem pela via da hereditariedade, pois não podem fixar-se morfológicamente, mas sob uma forma objetiva, exterior aos indivíduos, nos produtos da atividade humana - por meio do processo de objetivação, tornam-se conquistas dos indivíduos mediante o processo de apropriação da cultura, que se realiza como “[...] um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana” (p.270).

Vygotsky e Luria (1996) apresentam análise semelhante ao discutir o papel da cultura no desenvolvimento psíquico, demonstrando que as funções psicológicas exclusivamente humanas, como a memória mediada, a atenção voluntária e a abstração, são produto do desenvolvimento histórico do homem em sociedade e não manifestações do aparato biológico. Afirmam que ao longo do processo histórico o homem modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e cria novas formas de comportamento especificamente culturais: “[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento” (p.34).

Vygotski (1996) considerava, ainda, que no processo de desenvolvimento psicológico não se verificam modificações em aspectos isolados da personalidade da criança, mas, ao contrário, modifica-se a estrutura interna da personalidade como um todo. A multiplicidade de processos parciais que integram o processo de desenvolvimento infantil constitui um *todo único* e possui uma determinada estrutura, que vai-se modificando em cada período desse processo, de modo que o papel e peso específico de cada função psíquica são determinados pelo todo da estrutura psicológica que caracteriza cada momento do desenvolvimento infantil.

A superação da análise atomística em psicologia, para Vygotski (1995), implica a substituição da análise de objetos pela análise dos processos. A análise não deve focar as *partes* que formam o objeto, mas os *momentos* fundamentais do processo. Os processos psíquicos não devem ser compreendidos como formas estáveis e sólidas, isto é, como objetos - embora possam, à primeira vista, “aparecer” dessa forma. É o caso do que Vygotski (1995) denomina de condutas *fossilizadas* ou cristalizadas, as quais, por se repetirem inúmeras vezes, automatizam-se, ocultando seu processo de desenvolvimento e o caráter processual de sua formação - tornando-se uma espécie de *fóssil* psicológico. Faz-se necessário converter o objeto em processo, reconstruindo geneticamente todos os momentos de seu desenvolvimento. Trata-se da introdução de uma perspectiva *genética* na psicologia, que remete a uma abordagem historicizadora dos processos psíquicos:

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenôme-

no em todas as suas fases e transformações, desde seu surgimento até que desapareça, isso implica revelar sua natureza, conhecer sua essência [...] (VYGOTSKI, 1995, p.67).

Em “*Pensamento e Linguagem*”, Vigotski (2001) denomina a análise atomística em psicologia de *método de decomposição das totalidades psicológicas complexas em elementos*. A esse método, contrapõe o *método de análise por unidades*. Defende que a análise psicológica deve identificar aquelas unidades que contêm, em forma primária e simples, as propriedades inerentes à totalidade psicológica. Tal característica da unidade não está presente nos elementos, os quais, uma vez decompostos, não conservam as propriedades do todo. Decompor o pensamento verbalizado em pensamento e linguagem seria, para Vigotski (2001), um exemplo de decomposição da totalidade psicológica em seus elementos constituintes. Tomados isoladamente, pensamento e linguagem não contêm as propriedades do pensamento discursivo. A *unidade mínima de análise* do pensamento verbalizado é o *significado* da palavra, consubstanciado nos *signos*. O significado é, por sua natureza, ao mesmo tempo um fenômeno do campo da linguagem e do campo do pensamento, e constitui uma unidade indecomponível, o “elemento central e fundamental que faz da palavra palavra e sem o qual a palavra deixa de ser o que é” (VIGOTSKI, 2001, p.407).

O emprego de signos e o conseqüente desenvolvimento da conduta significada, por seu turno, despontam das relações sociais entre os indivíduos e, conforme este autor, toda função psíquica superior resulta da internalização de signos veiculados por funções externas, isto é, sociais, em decorrência das quais as funções psíquicas elementares cedem lugar às funções psíquicas superiores, aos modos mais complexos de comportamento. Todavia, as primeiras não ‘desaparecem’, mas assumem outra forma de existência, subjugando-se aos alcances do desenvolvimento das segundas, expressos no autodomínio do comportamento.

Foi, portanto, na esteira do método materialista histórico-dialético que os integrantes da Escola de Vigotski edificaram um enfoque psicológico apto a superar as perspectivas idealistas e naturalizantes que caracterizaram a ciência psicológica desde as suas origens, lançando luz à compreensão do psiquismo em sua concreticidade, dado que nos reporta aos conceitos de historicidade, apropriação e objetivação.

2. Pressupostos teórico-filosóficos da psicologia histórico-cultural: historicidade, apropriação e objetivação

Os conceitos de *historicidade*, *apropriação* e *objetivação* são centrais na perspectiva histórico-cultural e guardam estreitas relações com a questão do desenvolvimento e do ensino. A explicitação da dimensão histórica do psiquismo humano refuta explicações universais e naturalizantes do processo de desenvolvimento infantil, situando a apropriação da cultura - um processo educativo por excelência - como fator determinante do próprio desenvolvimento psicológico dos indivíduos.

Vigotski corrobora a tese de Blonski segundo a qual a conduta humana só pode ser compreendida como *história* da conduta - esta é, para nosso autor, a verdadeira concepção dialética em psicologia. Nesse sentido, Shuare (1990) considera que a *historicidade* é o eixo que organiza e sustenta todos os demais conceitos da psicologia soviética. Segundo a autora, Vigotski teria introduzido a psique no tempo histórico, de sorte que o conceito de historicidade torna-se central em sua obra.

Vigotski (1995) considerava inteiramente equivocado o ponto de vista das diversas vertentes da psicologia vigentes em sua época, nas quais se supunha como equivalentes e idênticos o funcionamento psíquico e a concepção de mundo de “[...] uma criança europeia de família culta dos dias de hoje e uma criança de alguma tribo primitiva, [...] da criança da Idade da Pedra, da Idade Média ou do século XX [...]” (p.22). Em sua análise, a psicologia tradicional estudava a criança e o desenvolvimento de suas funções psíquicas *in abstracto*, isto é, à margem de seu meio social e cultural, desconsiderando as formas de pensamento, as concepções e ideias produzidas historicamente e predominantes nesse meio.

Apoiando-se em Marx, Vigotski (2000) afirma que “[...] a natureza *psicológica* da pessoa é o conjunto das relações sociais, *transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura*” (p.27, grifo no original). A psicologia histórico-cultural, portanto, fundamentada na perspectiva materialista histórico-dialética, compreende a sociedade não como algo externo ao indivíduo, mero *habitat*, ou como uma força estranha à qual o indivíduo deve adaptar-se, mas como aquilo que cria o próprio ser humano (SHUARE, 1990).

A compreensão das relações entre homem e sociedade, para Duarte (1993), remete ao processo de *trabalho* e à dialética entre os processos de apropriação e objetivação. Tal dialética, para o autor, constitui

o núcleo da historicidade do ser humano na perspectiva marxista - a dinâmica fundamental da prática social humana e do processo de formação dos indivíduos.

É na relação homem-natureza que se verificam inicialmente os processos de *apropriação* e *objetivação*. À diferença dos animais, conforme Marx e Engels, o ser humano não se adapta à matéria natural, mas produz os meios de satisfação de suas necessidades, modificando a natureza. Trata-se da atividade de trabalho, que pode ser definida como a atividade humana pela qual o homem modifica a natureza para produzir os meios de satisfação de suas necessidades: “um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media (sic), regula e controla seu metabolismo com a Natureza” (MARX, 1983, p.149). Nesse processo, ao modificar a natureza, o homem modifica, ao mesmo tempo, *sua* própria natureza.

Para produzir os meios de satisfação de suas necessidades, o homem precisa *incorporar* a matéria natural a sua atividade produtiva. Conforme Marx (1983), no processo de trabalho o homem

[...] se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de *apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida*. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (p.149, grifo nosso).

O homem precisa, por meio de sua atividade, *apropriar-se* da realidade natural, para que possa transformar objetos naturais em instrumentos da prática social. O processo de apropriação está intrinsecamente ligado a seu oposto (e complemento) - o processo de objetivação, por meio do qual o ser humano transforma a realidade natural, imputando-lhe características humanas, adequando-a a suas finalidades, atribuindo aos objetos naturais significados e funções sociais. Nas palavras de Duarte (2001, p.117):

O processo de apropriação surge, antes de mais nada, na relação entre o homem e a natureza. Nessa relação o ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza, incorporando-a à prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de obje-

tivação, pois o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, uma realidade que adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos.

Na medida em que o ser humano passa a apropriar-se não mais apenas da matéria natural, mas da matéria transformada pelo próprio homem, o processo de objetivação pode ser compreendido como um processo de produção e reprodução da cultura: a atividade humana consubstancia-se nos objetos da cultura (material e não-material), as faculdades humanas corporificam-se nesses objetos (DUARTE, 2001), tornando-se socialmente disponíveis para a apropriação por outros seres humanos.

Leontiev (1978) define apropriação como “[...] um processo que tem por resultado a *reprodução* pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente” (p.320). A primeira característica desse processo apontada pelo autor é que se trata de um processo *ativo* do ponto de vista do indivíduo: o processo de apropriação resulta de uma *atividade* efetiva do indivíduo em relação aos objetos culturais. A apropriação, portanto, não significa uma reprodução *passiva* no indivíduo das aquisições históricas do gênero humano, e o exemplo da apropriação de um instrumento pode ilustrar o caráter ativo desse processo: para apropriar-se de determinado instrumento, o indivíduo necessita reproduzir em sua *atividade* as operações motoras que estão nele incorporadas, o que exige uma reorganização dos movimentos naturais e a formação de faculdades motoras superiores (LEONTIEV, 1978).

Uma segunda característica do processo de apropriação, portanto, é que ele cria no indivíduo novas aptidões, novas funções psíquicas. Não por acaso, Vigotski propõe o conceito de signos por analogia às ferramentas, pontuando os primeiros como instrumentos que medeiam transformações internas - de requalificação dos processos funcionais, intrapsíquicos, na mesma medida em que as segundas, na qualidade de instrumentos técnicos de trabalho, modificam diretamente a natureza e indiretamente ao próprio ser humano, que dela faz parte (MARTINS, 2013). À medida que se apropriam das ferramentas e signos da cultura, produzem-se nos indivíduos *neoformações*: novas forças, novas qualidades, novas necessidades, novas capacidades.

A terceira característica do processo de apropriação é que este envolve necessariamente a *comunicação* entre os homens e, em última análise, constitui sempre um processo de *educação*. Isso se dá porque a *atividade adequada* não se forma por si mesma na criança, pelo contato *direto, imediato* ou *espontâneo* com os objetos da cultura. Embora em tais objetos estejam encarnados os modos de ação e as faculdades humanas historicamente elaborados, é necessária a *mediação* de outros homens para que se concretize o processo de apropriação, como evidencia Leontiev (1978, p.272):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, 'os órgãos da sua individualidade', a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*.

Em consonância com os pressupostos de Leontiev (1978), Elkonin (1987) afirma que os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos não estão postos de forma *imediate* em tais objetos, mas exigem um processo peculiar de apropriação por parte da criança, no qual o adulto aparece à criança como portador de tais procedimentos sociais de ação. A esse respeito, Leontiev (1978, p.271) questiona:

Mas pode-se supor que esta atividade adequada apareça no homem, na criança, sob a influência dos próprios objetos e fenômenos? A falsidade de uma tal suposição é evidente. A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos.

Vemos que a análise acerca das características do processo de apropriação do patrimônio humano-genérico na ontogênese tem implicações fundamentais para a compreensão do trabalho educativo, uma vez que se reafirma a importância crucial da intervenção mediadora do adulto no processo de apropriação da cultura pela criança, tese em total

consonância com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Ao afirmar a educação como condição de humanização, Leontiev (1978, p.273) considera:

[...] o ponto principal que deve ser bem sublinhado é que este processo [de educação] deve sempre ocorrer sem o que *a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade* nas gerações seguintes seria impossível, e impossível, conseqüentemente, a continuidade do progresso histórico. [...] O movimento da história só é, portanto, possível, com a transmissão às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação (grifo nosso).

Para o autor, portanto, a educação sempre constitui um processo de transmissão do patrimônio humano-genérico às novas gerações. Dessa forma, consideramos pertinente concluir que não é possível se pensar o papel do educador como alguém que apenas estimula e acompanha a criança em seu desenvolvimento, mas como alguém que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, que explicita os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura (PASQUALINI, 2006), que, conseqüentemente, transmite os conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos historicamente sistematizados e referendados pela prática social.

3. A categoria *atividade* e a unidade dialética entre *atividade* e *consciência*

Na análise dos processos de apropriação e objetivação, a *atividade* aparece como categoria fundamental: por meio dela realizam-se a objetivação e a apropriação.

Para Leontiev (1978, 1982), a atividade constitui um elo prático que liga o sujeito ao mundo circundante, como um processo de trânsito entre pólos opostos: sujeito e objeto. O estabelecimento de um contato ativo com o mundo exterior é uma exigência da própria organização corpórea do homem, do próprio aparato biológico da espécie, fato ontológico. A atividade do homem está dirigida a satisfazer suas necessidades. O trabalho, atividade que visa a produção dos meios de satisfação das

necessidades, é a atividade humana por excelência - a *atividade vital humana*.

A atividade socialmente significativa constitui o *princípio explicativo da consciência*. Em consonância com os princípios do materialismo histórico, compreende-se que a consciência é determinada pelo ser, e não o contrário: “a consciência do homem se determina sempre em última instância por sua forma de viver, ou seja, por sua vida real nas condições históricas concretas” (LEONTIEV, 1960a, p.92).

Isso não significa, contudo - conforme Leontiev (1978) - tomar a consciência como um ‘epifenômeno’ ou ‘fenômeno anexo’ da vida material: “[...] a consciência é também condição necessária da vida” (p.133). Para Shuare (1990), a psicologia soviética fundamenta-se no princípio da unidade dialética entre atividade e consciência:

[...] o princípio dialético da unidade da consciência (em geral, a psíquê) e da atividade (laboral, cognoscitiva, de estudo, etc) é um dos mais importantes na psicologia soviética e é central na compreensão da natureza do psíquico. Este princípio sustenta que o homem e seu psiquismo não apenas se manifestam, mas, na verdade, se formam na atividade, inicialmente na atividade prática (p.112).

Afirmar a unidade dialética entre consciência e atividade implica conceber o psiquismo humano como um processo no qual a atividade condiciona a formação da consciência, e esta por sua vez a regula: “trata-se de firmar a impossibilidade da separação entre ambas, ou seja, afirmar sua interconexão, sua intercondicionalidade” (MARTINS, 2001, p.58).

De acordo com Leontiev (1978), a consciência do homem é a forma histórica concreta de seu psiquismo, que adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida dos homens. Assim, as particularidades do psiquismo humano são determinadas pelas particularidades das relações sociais de produção:

[...] devemos considerar a consciência (o psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações (p.89).

Na análise do autor, a consciência não pode ser compreendida a partir de si própria; para desvendar suas características psicológicas é

preciso justamente estudar “[...] como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua atividade” (LEONTIEV, 1978 p.92). Fica evidente, nesse sentido, que a consciência não é tomada como um fenômeno universal, estático e abstrato, mas entendida como produto do desenvolvimento histórico. Nesse sentido, conforme Shuare (1990), o conceito de atividade, em especial de atividade produtiva, assume enorme relevância na psicologia soviética em função da perspectiva historicizadora do psiquismo que caracteriza os trabalhos dessa vertente teórica.

A atividade não pode ser desvinculada da vida social e esta, por sua vez, não pode ser apartada da consciência. A atividade humana constitui um sistema que obedece ao sistema de relações da sociedade, de modo que a atividade de qualquer indivíduo depende do lugar que este ocupa na sociedade e de suas condições de vida: as atividades dos indivíduos personificam as relações da sociedade e da cultura (LEONTIEV, 1982).

Apoiado em Marx e Engels, Leontiev (1978) afirma que o desenvolvimento da consciência está intimamente ligado à atividade de produção e reprodução material da vida dos homens. As condições gerais que tornam possível o aparecimento da consciência humana, para o autor, encontram-se na atividade de trabalho, na qual a relação do homem com a natureza é mediatizada por suas relações com os outros homens. O autor demonstrará que, no processo de desenvolvimento histórico da consciência, o aparecimento de uma divisão técnica do trabalho relativamente estável e a fabricação de instrumentos especializados determinarão importantes transformações na *estrutura* da consciência, referentes à ampliação da esfera do consciente.

3.1 A estrutura da atividade: motivos e fins, ações e operações

Leontiev (1982) postula que “[...] a atividade não é uma reação, nem tampouco um conjunto de relações, mas um *sistema* que possui uma *estrutura*, passagens internas e conversões, desenvolvimento” (p.66, grifos nossos).

Como visto, a atividade do homem está dirigida a satisfazer suas necessidades. Toda e qualquer necessidade se apresenta como necessidade de *algo*: de um determinado objeto, de um determinado resultado. Assim, a característica básica da atividade humana é que ela tem um *objeto*: “a principal coisa que distingue uma atividade de outra reside na diferença

entre os seus objetos. É o objeto da atividade que lhe confere uma certa orientação”. (LEONTIEV, 1980, p.55)

O objeto da atividade é, para Leontiev (1980, 1982), o seu motivo real. O *motivo* da atividade refere-se àquilo que incita o sujeito a agir - é o gerador da atividade. Denomina-se motivo “[...] aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, excita a atuar e dirige esta atuação a satisfazer uma necessidade determinada” (LEONTIEV, 1960b, p.346). O motivo pode ou não ser reconhecido pelo sujeito que age - independentemente da *deteção* pelo sujeito, o motivo comanda sua atividade: o motivo de determinada atividade pode estar oculto, mas não há atividade sem motivo.

Impulsionada pelo motivo, a atividade humana existe como cadeia de ações, o que equivale a dizer que a atividade tem como componentes básicos ou unidades as *ações*. As ações não são elementos separados ou incluídos na atividade por um mecanismo aditivo. Leontiev (1982) define atividade como uma “[...] unidade molar *não aditiva* da vida real do sujeito corporal e material” (p.66, grifo nosso). De acordo com o autor, a ação pode ser compreendida como “[...] o processo que corresponde à noção de resultado que deve ser alcançado, isto é, o processo que obedece a um fim consciente” (LEONTIEV, 1980, p.55). Os *fins* referem-se, portanto, ao resultado imediato e parcial para o qual se voltam cada uma das ações que compõem a atividade e obedecem ao motivo pelo qual foram estipulados. Pode-se considerar que o motivo está para a atividade assim como o fim está para a ação.

Os meios práticos pelos quais se realizam as ações são denominados de *operações*. As operações referem-se ao *como* se efetivam as ações. Segundo Martins (2001), da mesma forma que a análise da atividade implica a análise das ações, as ações não podem ser analisadas em separado das operações: as operações representam maneiras de se realizar uma ação em condições específicas, uma vez que os processos operacionais são condicionados pelas condições objetivas.

Em síntese, podemos apontar como elementos fundamentais da estrutura da *atividade* humana, segundo Leontiev (1978; 1980): o *motivo*; as *ações* e seus *fins*; e as *operações*. Cabe ressaltar que as relações entre os componentes da atividade não é estática: “[...] a atividade é um sistema altamente dinâmico, caracterizado por transformações ocorrendo constantemente” (LEONTIEV, 1980, p.57). Assim, no processo de desenvolvimento humano, ações automatizam-se e convertem-se em operações, operações

complexificam-se e convertem-se em ações, ações complexificam-se e convertem-se em atividade e atividades convertem-se em ações, subordinando-se a outro sistema de atividade.

Além disso, embora a princípio as necessidades do homem constituam uma *condição* para a atividade (atividade dirigida a satisfazer necessidades), com a complexificação da atividade humana aquilo que era condição converte-se em resultado: a atividade produz novas necessidades no sujeito, novos motivos (MARTINS, 2001).

A análise da estrutura da atividade e de seu caráter dinâmico tem fundamental importância para a compreensão do processo de desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, do processo educativo: o desenvolvimento pode ser concebido como processo de complexificação da estrutura da atividade da criança - que prevê, por exemplo, a construção de novos motivos, a formação de novas ações e operações, e correspondente desenvolvimento das funções psicológicas. A atividade da criança será, ainda, o fundamento da periodização do desenvolvimento infantil.

3.2 A estrutura da consciência: conteúdo sensível, significados e sentidos

A atividade humana é mediada pela consciência: “em um sentido mais estreito, isto é, em nível psicológico, esta unidade da vida [atividade] se vê mediada pelo reflexo psíquico, cuja função real consiste em que este orienta o sujeito no mundo dos objetos” (LEONTIEV, 1982, p.66). O reflexo psíquico consciente *regula e canaliza* a atividade do sujeito.

A consciência é, para Leontiev (1960a), uma forma original de reflexo psíquico, isto é, uma forma de refletir a realidade objetiva qualitativamente nova em relação aos demais animais. O fator fundamental que determinou o aparecimento da consciência humana é a atividade de trabalho.

Com o estabelecimento da sociedade baseada no trabalho, transformam-se radicalmente as relações entre as pessoas, com implicações do ponto de vista subjetivo. A divisão técnica do trabalho, que implica a decomposição da atividade em ações, engendra uma relação mediatizada e indireta entre *o que* o sujeito faz e o *motivo* que o leva a agir. Conforme Duarte (2004, p.54), “essa relação mediatizada e indireta entre a ação e o motivo da atividade como um todo *precisa ser devidamente traduzida no âmbito subjetivo*, ou seja, na consciência dos indivíduos”.

A necessidade de coordenar esforços de todos os indivíduos para um fim comum, de dividir funções e transmitir uns aos outros as experiências adquiridas cria a necessidade da *linguagem*. Vigotski (2001, p.11) postula que a linguagem “[...] surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho” e Leontiev (1960a, p.80) indica que “o desenvolvimento da linguagem, que apareceu no processo de trabalho, é a condição direta e mais próxima para o desenvolvimento da consciência humana”. Isso não significa que a linguagem engendra a consciência, mas que a linguagem é a *forma* de existência da consciência (LEONTIEV, 1982).

De acordo com Leontiev (1978), a base para a consciência humana é dada pelo *conteúdo sensível*, que se refere às sensações, imagens de percepção e representações do real. O conteúdo sensível é uma forma universal de reflexo psíquico gerada pela relação ativa com o mundo, que forma a composição sensorial da imagem específica da realidade. Ele constitui “[...] o tecido material da consciência que cria a riqueza e as cores do reflexo consciente do mundo” (LEONTIEV, 1978, p.99). Num posicionamento claramente materialista, Leontiev (1980) reafirma o caráter objetivo do conteúdo sensível da consciência:

A natureza profunda das imagens sensíveis mentais reside na sua objetividade, no fato de serem geradas em processos de atividade formando a conexão prática entre o sujeito e o mundo objetivo externo. As imagens sensíveis, independentemente da complexidade que as relações e formas de atividade possam implicar, retêm a sua referência objetiva inicial (p.64).

Muito embora constitua sua base e condição, o conteúdo sensível não exprime toda a especificidade da consciência humana. A particularidade da forma especificamente humana de refletir psiquicamente a realidade consiste em que este reflexo se efetua *por meio da linguagem*, isto é, através de palavras (LEONTIEV, 1960a). Na consciência do homem, portanto, as imagens sensíveis adquirem *significado*.

Leontiev (1980) explica que os significados são formas ideais que materializam linguisticamente as propriedades, conexões e relações reveladas pela prática social conjunta e *refratam* o mundo na consciência do homem. O reflexo psíquico da realidade adquire a *forma verbal*, de modo que o homem não apenas recebe impressões dos objetos e fenômenos que o circundam, mas pode tornar-se *consciente* do conteúdo

de suas impressões. A impressão imediata recebida do objeto se relaciona com uma *generalização verbal* elaborada pela sociedade, de forma que o objeto percebido adquire determinada significação para o indivíduo.

Para Vigotski (2001), o significado é antes de tudo uma generalização: como unidade entre o pensamento e a linguagem no psiquismo, o significado permite um *reflexo generalizado da realidade* e constitui uma mediação interna do pensamento humano. Mesmo quando subjetivados e individualizados, os significados conservam sua natureza sócio-histórica e sua objetividade.

A assimilação de significados é um fato fundamental na formação da consciência individual. Segundo Leontiev (1960a), a consciência individual “[...] se forma no processo de assimilação das representações, dos conceitos e dos pontos de vista elaborados pela sociedade” (p.89). Não obstante, para o autor, não se pode supor que os significados apropriados pelos indivíduos sejam apenas projeções mais ou menos completas dos significados supra-individuais existentes em determinada sociedade: “o reflexo consciente do mundo não surge nele [no indivíduo] como resultado da projeção direta sobre seu cérebro de representações e conceitos elaborados pelas generalizações antecedentes” (LEONTIEV, 1982, p.23). A consciência, portanto, não pode ser reduzida ao funcionamento de significados assimilados que então se desdobram e controlam a atividade interna e externa do sujeito.

Tal perspectiva não explicaria satisfatoriamente as particularidades da consciência de cada indivíduo, ou o fenômeno da *parcialidade* da consciência individual - que se observa “[...] na atenção seletiva, no colorido emocional das idéias, na dependência dos processos cognitivos das necessidades e inclinações” (LEONTIEV, 1980, p.69). Não há, conforme Martins (2001), coincidência automática entre as dimensões social e individual da consciência. O sujeito elabora o conteúdo da consciência social de maneira *própria*:

A consciência do indivíduo se forma sob ação da consciência social, mas a correlação entre ambas não se dá enquanto simples projeção de uma sobre a outra. Esta, depende das condições concretas da própria vida do indivíduo, do caminho por ele próprio percorrido, do que seja sua atividade (MARTINS, 2001, p.57)

As particularidades psicológicas concretas da consciência individual dependem das circunstâncias da vida e da atividade de um determinado indivíduo, bem como das particularidades de sua *personalidade*. Ocorre que, ao tornarem-se parte da consciência, os significados adquirem novas *qualidades sistêmicas*, na medida em que passam a integrar um novo sistema de relações. É preciso, dessa forma, analisar o *significado* em relação com outro elemento formativo da consciência: o *sentido pessoal*. Para Leontiev (1978), a relação entre significado e sentido pessoal é um dos principais componentes da estrutura interna da consciência.

Os significados, para Leontiev (1980), “[...] refletem objetos para os indivíduos independentemente das suas relações com a *sua* vida, com as *suas* necessidades e motivos” (p.73). Para o autor, impõe-se, para a psicologia, a necessidade de diferenciação entre o significado objetivo consciente e o significado *para o sujeito* - ou sentido pessoal. Explica Martins (2001, p.61) que:

[...] as significações, disponibilizadas enquanto objetos de apropriações, vão se converter em dados do reflexo psíquico de um indivíduo determinado passando a ocupar nele um lugar específico, a desempenhar um papel na vida deste indivíduo e em suas relações com o mundo, ou seja, adquirem um sentido subjetivo. Este fato, porém, não ocorre em detrimento do conteúdo objetivo das significações, estas não perdem sua objetividade pois permanecem com seu caráter social geral, mas adquirem também um caráter particular, individual, resultante da interação real que existe entre o indivíduo e o mundo que o cerca.

Sentidos e significados são apropriados e construídos na atividade dos indivíduos. Para Martins (2004), o estabelecimento de relações entre significados e sentidos expressam sobremaneira a indissociabilidade entre atividade e consciência. A relação entre a ação e seu fim (parcial/ imediato) estabelece seu *significado*. Trata-se do conteúdo da ação: *o que* o sujeito faz. O significado da ação tem, portanto, caráter objetivo e é socialmente estabelecido. Mas compreender *por que* o sujeito age implica identificar a *atividade* que constitui a totalidade que dá sentido à determinada ação (DUARTE, 2004). Pode-se dizer que o *sentido* consciente da atividade é criado pela relação objetiva que se reflete no psiquismo entre os fins e o motivo: “para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde” (idem, p.97).

Vigotski (2001) apresenta também em suas análises uma diferenciação entre significado e sentido. No entanto, enquanto Leontiev centra-se na compreensão do significado e do sentido da ação humana, Vigotski (2001) examina o significado e o sentido da *palavra*. O sentido da palavra refere-se à “soma de fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. [...] é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada” (p.465). O sentido real da palavra é, assim, inconstante, podendo uma mesma palavra adquirir um ou outro sentido em diferentes operações do pensamento. Já o significado constitui “[...] uma zona mais estável, uniforme e exata. [...] o ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos” (idem, p.465) - trata-se do aspecto léxico da palavra.

Essa relação entre sentido e significado da palavra é apresentada por Vigotski (2001) como uma peculiaridade da *linguagem interior*, mas, segundo o autor, está também presente em alguma medida no discurso exterior. Cabe ressaltar que, do ponto de vista genético, a linguagem interior resulta, para Vigotski, da internalização da linguagem exterior, adquirindo nesse processo especificidades estruturais e funcionais.

Embora na relação entre sentido e significado da palavra o autor apresente o significado como ponto mais *estável* e *imutável*, uma de suas principais teses, resultante das investigações acerca do pensamento verbalizado, refere-se à constatação de que *os significados das palavras se desenvolvem*. No desenvolvimento ontogenético, modificam-se as estruturas de generalização e, portanto, a própria natureza psicológica do significado - em outras palavras, a natureza do vínculo entre a palavra e o significado modifica-se no processo de desenvolvimento infantil. O sentido da palavra refere-se ao subtexto do discurso, ao contexto em que ele é produzido: “o sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra” (VIGOTSKI, 2001, p.466). Na mesma direção que Leontiev, portanto, Vigotski relaciona o sentido à consciência individual, à parcialidade da experiência do indivíduo.

Vigotski (2001) considera a palavra a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana, por ser ela, segundo expressão de Feuerbach, ‘impossível para um homem e possível para dois’. Trata-se,

para Vigotski (2001, p.486), da *célula* da consciência: “a palavra consciente é o microcosmo da consciência humana”.

Verificamos, assim, que Vigotski explicita a importância de se examinar o processo de desenvolvimento do pensamento em íntima relação com a atividade prática dos indivíduos, com sua realidade concreta. Assim, as relações entre significado e sentido - seja da ação humana, seja da palavra - e o processo de formação e desenvolvimento da consciência humana como um todo, precisam ser compreendidas no contexto das relações sociais de produção. Nesse sentido, Leontiev (1978), afirma que as relações objetivas engendradas pelo desenvolvimento da propriedade privada determinam as propriedades da consciência humana na sociedade de classes.

Com o advento da divisão social do trabalho na sociedade de classes, observamos, por um lado, a possibilidade de diferenciação entre significado e sentido da ação, que na consciência primitiva apresentavam-se fundidos, na medida em que os indivíduos não mais estabelecem relações idênticas perante os meios e resultados da produção. Trata-se, para Leontiev (1978), de um inegável avanço no processo de desenvolvimento histórico da consciência. Por outro lado, a divisão social do trabalho na sociedade capitalista opera mais que uma diferenciação entre significado e sentido: opera uma ruptura. Nas relações de produção capitalista, não há relação necessária entre o significado da ação - *o quê* o sujeito faz - e seu sentido - *por que* ele faz. A estrutura do sistema capitalista determina que a atividade do trabalhador esteja voltada à obtenção do salário - motivo que pode ser atendido pelos mais diversos tipos de atividade. Não há, portanto, relação necessária entre o conteúdo da atividade e seu sentido, mas ao contrário, ruptura, alienação. Esse processo acaba por engendrar uma fragmentação da consciência. Fica evidente, assim, a exigência de se compreender a consciência em unidade com a atividade humana, e ambas, em seus vínculos com os processos educativos instituídos pela estrutura da vida social.

Considerações finais

Buscamos apresentar, neste capítulo, os principais fundamentos e pressupostos que sustentam a psicologia histórico-cultural, bem como suas categorias fundamentais para a explicação do psiquismo e do desenvolvimento humano. Trata-se de uma teoria psicológica que tem como horizon-

te a construção de uma nova socialidade humana, no que encontra convergência com a pedagogia histórico-crítica.

Vigotski (2004, p.3) preocupava-se com “[...] a impossibilidade de um desenvolvimento livre e completo do pleno potencial humano” no interior da sociedade capitalista, que resulta em uma “[...] incapacitação dos seres humanos, [...] [em um] desenvolvimento unilateral e distorcido das suas várias capacidades” (idem, p.3). Esse autor defendia a construção de uma nova forma de organização da sociedade (de caráter socialista), que criasse as condições para a “[...] libertação da personalidade humana das correntes que restringem seu desenvolvimento” (idem, p.9). Podemos afirmar que, em oposição ao desenvolvimento unilateral e distorcido das capacidades humanas, o autor vislumbrava, apoiado em Marx, o desenvolvimento *omnilateral* do homem, que se refere a “[...] um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA, 2000, p.78-9).

Esperamos ter demonstrado ao longo do capítulo que a educação assume um papel central no projeto de humanidade esposado por essa perspectiva teórica da psicologia. Nossos autores explicitam que as capacidades distintivamente humanas se formam no seio da atividade social, aquela que proporciona a reconstituição da atividade histórica na atividade individual, o que significa afirmar que o movimento da história só é possível com a transmissão às novas gerações das aquisições da cultura humana. Tal compreensão evidencia a dependência dos processos psicológicos em relação aos processos educativos, e consubstancia um conjunto de subsídios relevantes para o ato educativo, especialmente no que toca ao sujeito-destinatário do ensino.

Ao examinar o processo de apropriação das objetivações da cultura, explicitando seus nexos internos com a conquista de neoformações psíquicas pelo sujeito, Leontiev nos oferece preciosos elementos de análise para a compreensão da própria natureza do trabalho educativo, que Saviani (2011) tão brilhantemente conceitua com a produção, direta e intencional, em cada indivíduo singular, da humanidade historicamente produzida pelo conjunto dos seres humanos. Na mesma direção, o par conceitual atividade-consciência, em articulação com a teorização sobre as funções psíquicas e seu processo de desenvolvimento - destacado o papel da linguagem - permite compreender o ensino escolar como mediação que intervém requalificando a atividade consciente em termos de sua estrutura

e conteúdo, trazendo implicações importantes para o campo da Didática e, também, do Currículo. Cumpre destacar a rica contribuição que oferece, ainda, a psicologia histórico-cultural no que diz respeito à periodização do desenvolvimento psíquico e da personalidade, que não foi possível abordar nos limites do presente texto. Não sem razão tem se mostrado tão frutífero o diálogo entre pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural nos últimos anos, ou décadas, no Brasil.

Referências

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n.71, jul, 2000.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. **Formação do indivíduo, consciência e alienação**: o ser humano na psicologia de A.N.Leontiev. *Cadernos Cedes*, v.24, n.62, p.44-63, abril, 2004.

DUARTE, N. **Vigotski e o 'aprender a aprender'**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVÍDOV, V. & SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1987.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1976.

LEONTIEV, A. N. Atividade e consciência. In: VILHENA, V.M. (org.) **Práxis**: a categoria materialista de prática social, v.2. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

LEONTIEV, A. N. Desarrollo de la psiquis. La conciencia humana. In: LEONTIEV, A. N., RUBINSHTEIN, S. L., SMIRNOV, A. A. & TIEPLOV, B. M. (orgs.) **Psicología**. México: Editorial Grijalbo, 1960a.

LEONTIEV, A. N. Las necesidades y los motivos de la actividade. In: LEONTIEV, A. N., RUBINSHTEIN, S. L., SMIRNOV, A. A. & TIEPLOV, B. M. (orgs.) **Psicología**. México: Editorial Grijalbo, 1960b.

- LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Habana: Pueblo y Educación, 1982
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, A. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVÍDOV, V. & SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1987.
- MANACORDA, M.A. O homem omnilateral. In: MANACORDA, M.A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. **Cadernos Cedex**, v.24, n.62, p.82-99, abril, 2004.
- MARTINS, L. M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores. 2001**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP. Marília, 2001.
- MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia-histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MARX, Karl. **O capital** (Coleção Os Economistas). São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- PASQUALINI, J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar da criança de 0 a 6 anos: desenvolvimento e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, 2006.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SHUARE, M. **La psicología soviética como yo la veo**. Moscú: Progreso, 1990.
- TULESKI, S. C. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: EDUEM, 2002.
- VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, n.71, jul, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: L. S. VIGOTSKII; A. N. LEONTIEV & A. R. LURIA. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001b.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**, tomo I. Madri: Visor, 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**, tomo III. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S.. **Obras escogidas**, tomo IV. Madri: Visor, 1996.

VYGOTSKY, L. **A Transformação Socialista do Homem**. Psychology and Marxism Internet Archive. 2004. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/1933/play.htm>.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.