

As contribuições dos estudos de Vygotski à educação: notas sobre um pensamento revolucionário

Talita Santana Maciel¹
Anna Augusta Sampaio de Oliveira²

RESUMO

Localiza-se em Vygotski o precursor das elaborações teóricas do que atualmente denomina-se como Enfoque Histórico-Cultural, o qual, com base nos escritos de Marx, coloca o estudo da condição social da gênese da consciência humana como o núcleo central de seu estatuto epistemológico. Ao se debruçar sobre a Psicologia e sobre o desenvolvimento humano, o pensamento de Vygotski trouxe implicações revolucionárias para o campo da educação. Portanto, o objetivo deste texto é apresentar elementos teóricos que possam viabilizar ao leitor a compreensão de algumas das ideias sistematizadas por este pensador soviético, e contribuir, sobretudo, no que concerne à educação escolar. Assim, ao descrever sua trajetória e os pilares que sustentam sua teorização, pretende-se evidenciar o impacto de sua obra para o cotidiano escolar e a centralidade da educação na constituição de funções psicológicas superiores, as quais permitem ao gênero humano o autodomínio de sua vontade e ações.

Palavras-chave: Teoria Sócio-Histórico-Cultural. Epistemologia da Aprendizagem. Educação Escolar.

The contributions of Vygotski studies to education: notes on a revolutionary thought

ABSTRACT

Vygotsky is the precursor of the theoretical elaborations of what is now called the Historical-Cultural Approach, which, based on Marx's writings,

1 Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Integrante do Grupo de Pesquisa NUDISE - Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação. E-mail: talita.smaciel@hotmail.com

2 Doutora em Educação (UNESP). Professora Adjunto - UNESP, na Graduação e Pós-Graduação. Livre-docente em Educação Especial (UNESP). Líder do Grupo de Pesquisa em Inclusão Social - GEPIS. Bolsista Produtividade - CNPQ, nível 2. E-mail: anna.augusta@marilia.unesp.br

places the study of the social condition of the genesis of human consciousness as the central nucleus of its epistemological statute. In dealing with psychology and human development, Vygotsky's thought brought revolutionary implications to the field of education. Therefore, the objective of this text is to present theoretical elements that can enable the reader to understand some of the ideas systematized by this soviet thinker, and to contribute, above all, to school education. Thus, when describing its trajectory and the pillars that support its theorization, it is tried to evidence the impact of its work to the school quotidian and the centrality of the education in the constitution of superior psychological functions, which allow to the human genus the auto dominion of its will and actions.

Keywords: Historical-Cultural Approach. Epistemology of Learning. School Education.

Las contribuciones de los estudios de Vygotski para la educación: notas acerca de un pensamiento revolucionario

RESUMEN

Se encuentra en Vygotsky el precursor de las elaboraciones teóricas de lo que actualmente se conoce como el Enfoque Histórico-Cultural, que, basada en los escritos de Marx, pone el estudio de la condición social de la génesis de la conciencia humana como núcleo central de su estatuto epistemológico. Al inclinarse sobre la psicología y sobre el desarrollo humano, el pensamiento de Vygotsky trajo implicaciones revolucionarias para el campo de la educación. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es presentar los elementos teóricos que pueden permitir al lector a entender algunas de las ideas sistematizadas por este pensador soviético, y contribuir, especialmente para la educación escolar. De esta forma, al describir su trayectoria y los pilares que sostienen su teoría, se pretende poner de relieve el impacto de su obra para la rutina de la escuela y la centralidad de la educación en la formación de las funciones psicológicas superiores, que permiten a la humanidad el autocontrol de su voluntad y acciones.

Palabras clave: Teoría Socio-Histórico-Cultural. Epistemología de Aprendizaje. Educación Escolar.

Introdução

Não obstante o pouco tempo de vida, a produção intelectual de Vygotski³ foi intensa devido ao momento histórico revolucionário pelo qual passava a sociedade da qual fazia parte. Com a Revolução Socialista, a Rússia ansiava por criar as bases de uma psicologia que propiciasse o desenvolvimento de um homem novo, comprometido com a justiça social e o bem-estar coletivo. Um dos objetivos de Vygotski consistiu, então, na superação da chamada “velha psicologia” – que buscava explicações para o desenvolvimento da psique humana com base nas Ciências Naturais – e na postulação de uma “nova psicologia”, colocando no centro de suas investigações científicas o problema da consciência. Segundo Araújo (2014), ele foi o primeiro que já em seu artigo *A Consciência como Problema da Psicologia do Comportamento* (VYGOTSKI, 1997, 2004) levantou o problema da necessidade de um estudo psicológico concreto da consciência, como uma realidade psicológica concreta. Ele fez a ousada (para a época) afirmação que os estudos da Psicologia estudavam e descreviam inadequadamente a consciência humana, pois desconsideravam as relações concretas do homem com a realidade.

Para este pensador, era necessário superar dicotomias e antagonismos entre materialismo e idealismo, e o próprio contexto pós-revolucionário exigia a compreensão do significado da realidade objetiva na constituição de funções genuinamente humanas, distintas do mundo animal e marcadas pela construção da consciência como fenômeno psicológico que ocorre entre os homens, nas relações sociais. Segundo Tuleski (2009, p. 44), para Vygotski:

A natureza determina que o homem tenha necessidades, e a História, por sua vez, determina quais serão elas. [...] as relações sociais são engendradas pelos homens, em um determinado período, que determina a relação do homem com a natureza.

Essa ideia retoma, portanto, um dos fundamentos da teoria de Marx, o qual afirma que “os Homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob as circunstâncias de sua escolha

³ A escrita do nome deste pensador soviético tem sofrido alterações de acordo com a língua utilizada nas publicações, e até mesmo por uma questão de escolha dos(as) autores(as). No presente artigo, optamos pela escrita ‘Vygotski’, em consonância com a maioria das publicações em língua portuguesa.

e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 1997, p. 21). Vygotski partia do princípio de que a essência do materialismo está na premissa de que a realidade existe objetiva e regularmente numa dialética relação entre homem e natureza, a qual é cognoscível, e caberia à psicologia desvendar a gênese das atividades psíquicas que se reorganizam na dinâmica das concretas relações sociais.

Para Vygotski, a Psicologia Geral deveria ser construída não por meio do procedimento eclético de superposição e citações dos escritos de Marx e Engels, ao contrário, buscou nesses autores a compreensão do *método* como “[...] o catalizador do fenômeno em sua totalidade, pois é por meio da teoria que a interpretação dos dados da realidade se configura, se reveste de sentido” (OLIVEIRA, 2015, p. 146). Portanto, havia ainda muito trabalho a ser realizado, considerando-se que Marx ofereceu as bases para a criação de uma verdadeira psicologia por intermédio do materialismo histórico dialético. Nas palavras de Vygotski (1997 p. 389): “[...] a dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência mais geral e universal até o máximo. Essa teoria do materialismo psicológico [...] é o que considero psicologia geral”. Dessa forma:

O método científico é assumido como pensamento teórico da totalidade, como forma de apreender a historicidade da realidade e seu potencial de transformação, que nada mais é do que a própria essência da história – se é ela construída nas relações humanas, seus contornos não são definitivos e muito menos imutáveis –, e nada é passível de ser conhecido, nenhuma unidade pode ser compreendida se desvinculada da totalidade, da concretude e das determinações históricas da vida entre os homens (OLIVEIRA, 2015, p. 147).

Em seu curto período de vida, Vygotski trabalhou intensamente na constituição de seu postulado teórico e deixou bem desenvolvidas as bases de uma nova vertente teórica para o estudo psicológico do homem, denominada, no início, de psicologia instrumental e, posteriormente e até os dias de hoje, de Psicologia Histórico-Cultural. Importante registrar que seu esforço teórico se localizou na busca de superação da crise da psicologia, na superação de seu dualismo teórico e na constituição de uma Psicologia Geral que, para o autor, tratava-se de considerar a psicologia como ciência, “em toda sua dimensão: de uma psicologia

única, que não admita nenhuma outra [...], por isso, diremos simplesmente, psicologia” (VYGOTSKI, 2004, p. 416). Em síntese, conforme se lê em Tuleski (2009, p. 47):

A superação destas psicologias só seria possível com a elaboração de uma “nova psicologia” que tratasse a relação homem-natureza numa perspectiva histórica, na qual o homem fosse produto e produtor de si e da própria natureza. Caberia à “nova psicologia” a tarefa de superação de seu dualismo, mais condizente com o “novo homem” que se produziria na sociedade comunista. A unidade, colocada como necessidade da Psicologia e da ciência em geral de sua época, só poderia ser alcançada mediante um método unificador. Significaria abandonar as relações mecânicas, empíricas e simples, entre os fenômenos, para compreender o homem como um ser complexo e dinâmico, cujas relações estabelecidas com o meio determinam sua forma de ser e de agir.

Ao se debruçar sobre a Psicologia e sobre o desenvolvimento humano, o pensamento de Vygotski trouxe implicações revolucionárias para o campo da educação. Assim, o objetivo deste texto é apresentar elementos teóricos que possam viabilizar ao leitor a compreensão de algumas das ideias sistematizadas por este pensador soviético, e contribuir, sobretudo, no que concerne à educação escolar. Assim, ao descrever sua trajetória e os pilares que sustentam sua teorização, pretendemos evidenciar o impacto de sua obra para o cotidiano escolar e a centralidade da educação na constituição de funções psicológicas superiores que permitirão ao gênero humano o autodomínio de sua vontade e ações.

Inicialmente, para que se compreenda como um pensador ganhou notoriedade em seu campo de atuação, é importante conhecer o contexto social e histórico em que viveu, bem como a ideologia que influenciou sua trajetória acadêmica e profissional, embora esta não seja uma tarefa fácil.

O contexto histórico e o marxismo: influências diretas no pensamento vygotskiano

Vygotski nasceu em 1896, em Orcha, cidade próxima a Minsk, capital da Bielorrússia, mas sempre considerou Gómel como sua cidade

natal, pois foi lá que viveu sua infância até se mudar para Moscou, onde o cientista foi convidado a trabalhar. Morou em Gomel por um longo tempo, local onde conheceu sua esposa e teve duas filhas. Recebendo instrução em casa, Vygotski ingressou direto no ginásio masculino de Gomel e, ao terminar, cedendo às recomendações dos pais, ingressou na Faculdade de Medicina da Universidade Imperial de Moscou. Porém, logo optou por transferir-se para a Faculdade de Direito da Universidade Imperial de Moscou e, ao mesmo tempo, conseguiu ingressar no Departamento Acadêmico da Faculdade de História e Filosofia da Universidade Popular Chaniavski (VIGODSKAIA; LIFANOVA, 1996 apud PRESTES, 2010).

Suas formaturas coincidiram com a vitória da Revolução de Outubro de 1917 e, desde os primeiros dias do poder soviético, Vygotski dedicou-se ao trabalho prático de instrução do povo, lecionando literatura e outras disciplinas como lógica, psicologia, estética, teoria da arte, filosofia. O interesse pela psicologia foi despertado quando Vygotski ainda era estudante, então na Escola Técnica de Pedagogia organizou um gabinete de psicologia que tinha como objetivo realizar atividades científicas de pesquisa e práticas voltadas para a pedagogia e a psicologia experimental.

Vygotski viveu em um período único da história, pois acompanhou o advento e desdobramento da Revolução Socialista na Rússia. Já em 1905 ocorreu a primeira tentativa de realização de uma Revolução Socialista e no ano de 1917 aconteceu a instalação do poder dos Soviéticos⁴. Desencadeado pelo povo, o processo revolucionário aconteceu devido à situação de fome e miséria que assolava a nação, mas também devido aos ideais revolucionários de Marx que ganharam espaço na Rússia no final no século XIX.

De acordo com Prestes (2010), após a instalação do poder dos Soviéticos, muitos desafios se apresentavam ao primeiro país socialista, tanto de natureza política e econômica, quanto de natureza social e cultural. Em um país prejudicado pelas guerras mundial e civil, onde 90% da população eram analfabetas e milhões de crianças encontravam-se nas ruas, a educação, que no momento era um privilégio de poucos, pas-

4 O Estado Soviético é baseado nos Soviéticos (ou Conselhos) de *trabalhadores* ou nos Soviéticos de *camponeses*. Estes Conselhos, instituições características da Revolução Russa, originaram-se em 1905, quando, durante a primeira greve geral dos trabalhadores, as fábricas de Petrogrado e as organizações obreiras enviaram delegados ao Comitê Central. Este Comitê de Greve foi chamado Conselho de Deputados Obreiros (ARAÚJO, 2008).

sou a ser considerada prioridade, pois deveria tornar-se um direito de qualquer cidadão.

Nesse contexto, muitos cientistas, pesquisadores e especialistas decidiram permanecer no país e colaborar com o novo regime, mas muitos também imigraram. A Rússia socialista apresentou aos que permaneceram a demanda de repensar a ciência e criar os fundamentos da psicologia e da pedagogia soviéticas, que deveriam ter como objetivo a formação do homem novo.

Buscou-se, então, estabelecer uma relação entre a produção científica e o regime social estabelecido, e foram feitas as primeiras tentativas em direção à elaboração de teorias baseadas nos princípios socialistas de formação do novo homem. Conforme aponta Tuleski (2009, p. 42):

A luta de classes não é eliminada com o término da Guerra Civil, mas permanece enquanto permanecerem elementos da produção burguesa. Vigotski, ao discutir criticamente as teorias psicológicas de sua época, expressa a luta traduzida entre uma visão de homem (e de uma forma de ser de homem) antiga, que precisa ser superada, e de outra nova que surge, a qual precisa ser construída e consolidada.

Nos primeiros dias após a Revolução Socialista, o governo dos trabalhadores e camponeses aprovou os princípios socialistas de organização da sociedade, assim como o fim dos títulos de nobreza, a expropriação da propriedade privada, o fim da propriedade sobre a terra. Foi declarada a liberdade de crença, a escola e o Estado passaram a ser considerados laicos, foi declarada a igualdade entre mulheres e homens, e também foi anunciado o livre desenvolvimento e total igualdade de todas as nacionalidades da Rússia. Medidas sociais, mais especificamente medidas de garantia da vida e saúde das crianças também foram tomadas, devido ao quadro de destruição e fome ocasionado pelas guerras. Houve ampliação da rede de educação infantil e criação de abrigos para crianças abandonadas. No que diz respeito à educação, foram formulados objetivos correspondentes aos princípios da revolução proletária, em contraposição aos ideais burgueses, como a ação conjunta, o humanismo, o coletivismo, o respeito à personalidade do indivíduo, o desenvolvimento integral, dentre outros (PRESTES, 2010).

Uma vez que a formação da nova psicologia soviética estava em pauta, Vygotski passou a compor o grupo de pesquisa de Luria e Leon-

tiev, juntamente com outros pesquisadores de destaque. A teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por esse grupo, foi um marco importante para a psicologia mundial, e serviu de base para o desenvolvimento da psicologia como ciência. Tais pesquisadores provocaram uma revolução na interpretação da consciência como uma forma que se fundamenta no social, na cultura e na história.

Conforme se lê em Meira (2007), a análise das produções da psicologia Histórico-Cultural indica uma posição claramente definida no sentido de buscar na concepção filosófica do materialismo histórico, presente nas obras de Marx, os princípios metodológicos necessários à investigação científica. Dessa forma, a autora considera impossível compreender o sentido e a abrangência da psicologia Histórico-Cultural sem considerar os fundamentos marxistas. Destaca, pois, três elementos centrais: a concepção de história, de homem e de ciência.

Marx delimitou os fundamentos de uma *concepção materialista de história*, na medida em que apreendeu a gênese categorial do capital e na medida em que tornou claro que a produção material de uma dada sociedade determina as suas formas de organização social. Partiu da crítica da Economia Política para buscar conhecimentos sobre as leis fundamentais da produção capitalista e, ao tomar a categoria mercadoria como ponto inicial, apontou que o principal meio de produção do capitalismo é o capital. Assim, para que o capital se reproduza, é necessário que haja, também, a reprodução das relações de propriedade privada e da dominação de uma classe sobre a outra, ou seja, é necessário que se mantenham as condições capitalistas de produção.

Quanto à concepção de homem, Marx destacou que *o homem é um ser social e são as condições sociais que, em última instância, determinam o homem*. Nas palavras do pensador:

O homem – por mais que seja um indivíduo particular, e justamente é a sua particularidade que faz dele um indivíduo e um ser social individual efetivo – é, na mesma medida a totalidade ideal, o modo de existência subjetivo da sociedade pensada e sentido para si, do mesmo modo que também na efetividade ele existe tanto como intuição e gozo efetivo do modo de existência social, quanto como uma totalidade de exteriorização de vida humana [...]. (MARX, 1982, p. 13).

Para se compreender a concepção marxista de ciência, Meira (2007, p. 36-37) trata do método científico de Karl Marx, do desvelamen-

to ideológico e da finalidade social da ciência. Em síntese, o princípio metodológico de investigação “[...] busca o exame de cada fenômeno em seu processo de transformação permanente, entendendo-o como parte e momento da totalidade concreta da realidade social”, ou seja, busca-se compreender o movimento dos fenômenos sociais concretos (sínteses das determinações históricas) e exige uma *reflexão dialética* entre parte e todo, essência e aparência, singular e universal, dentre outras relações que permitam a compreensão da sociedade como um “vir a ser”. O desvelamento ideológico da produção científica acontece quando o conhecimento é situado e são definidos seus compromissos sociais e históricos, e é a teoria crítica que evidencia uma finalidade social da ciência no sentido da transformação do mundo, tanto por revelar a realidade, quanto por apontar possibilidades de superação.

O desejo de aprender com o método de Marx guiou os estudos de Vygotski, pois o marxismo oferecia para ele elementos importantes para a constituição da psicologia como ciência. Dessa forma, é importante ressaltar que o contexto histórico e a época em que Vygotski desenvolveu suas ideias influenciaram diretamente em seu trabalho.

Vygotski e seu estatuto teórico: A gênese do humano

Para Vygotski, a origem das formas superiores de comportamento consciente – a psicologia humana – está nas relações sociais que o ser humano estabelece com a realidade objetiva, visto que o desenvolvimento do pensamento acontece não do individual para o social, mas do social para o individual. Em outras palavras, os processos psicológicos humanos se realizam antes no plano social, como processos interpessoais e interpsicológicos, para depois tornarem-se individuais, dessa vez como processos intrapessoais ou intrapsicológicos.

A tese de que o psiquismo humano é determinado pelas relações do homem com o mundo exterior também foi defendida por Leontiev, portanto, Martins (2013, p. 25), com base principalmente nos estudos deste estudioso, aponta uma diferenciação entre o psiquismo animal e o psiquismo humano, e chegou à conclusão de que, nos animais,

[...] a atividade prática com objetos desponta como expressão de um tipo de inteligência, ou de intelecto, orientada à resolução de problemas ao nível da

adaptação do animal ao meio e em nada transforma o imediatismo dessa relação.

A atividade prática dos animais não permite que eles se tornem independentes do espaço imediato sobre o qual agem, pois as leis que regem o desenvolvimento psíquico animal são as da evolução biológica.

Diferentemente, o desenvolvimento psíquico humano submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico, e o salto qualitativo dá-se, principalmente, devido ao trabalho, ou seja, à atividade humana. As relações entre o indivíduo e suas condições de existência passam a ser mediadas pela consciência, que se apresenta como uma

[...] expressão ideal [no sentido de ideias] do psiquismo, desenvolvendo-se graças à complexificação evolutiva do sistema central pela decisiva influência do trabalho e da linguagem, inaugurando a transformação do ser orgânico em social. Com o advento da consciência, a realidade – e tudo o que a constitui – adquire outra forma de existência representada pela imagem psíquica, pela ideia que dela se constrói. (MARTINS, 2013, p. 28).

Dessa forma, as relações entre o homem e o mundo exterior, a partir da mediação do trabalho enquanto atividade, permite a ação sobre o objeto, possibilita ao homem a criação de uma imagem mental da realidade objetiva, de forma subjetiva. As atividades humanas constituem-se de conjuntos de ações nas quais, diferentemente do que ocorre nos animais, há uma superação de conexões primitivas ou primárias, e o estabelecimento de conexões interfuncionais e altamente complexas, como a inter-relação dialética entre a percepção, a atenção, a memória e a própria linguagem, como um sistema de signos que opera por meio de comunicação e intercâmbio, um instrumento da atividade intelectual. Como aponta Meira (2007, p. 44, grifo nosso), a consciência humana tem que lidar continuamente “[...] com o *sentido* e o *significado* das ações, que só podem ser devidamente apreendidos no interior da totalidade mais complexa que lhes deu origem: a atividade”. Essa relação entre o sentido e o significado é sempre indireta e mediada.

Os indivíduos se constituem no processo de trabalho, no qual produzem os meios necessários para a satisfação de suas necessidades, não apenas as biológicas, mas também as necessidades mais comple-

xas, geradas a partir das relações sociais. É através do trabalho que se *objetivam* nos produtos que constroem, então os homens não só modificam a si próprios no processo de trabalho, como também modificam a realidade objetiva.

No entanto, além da objetivação nos objetos materiais, os indivíduos precisam *apropriar-se* da cultura acumulada, já que esta constitui a mediação entre o processo histórico de formação do gênero humano e a formação de cada indivíduo como um ser humano (DUARTE, 2007). Conforme explica Duarte (1993, p. 18, grifo do autor): “[...] a formação do indivíduo é um duplo processo de relacionamento com o gênero humano, isto é, a *apropriação* de características humanas já objetivadas e a *objetivação* individual mediada pelo que foi apropriado”. Portanto, para que o indivíduo objetive-se como ser humano precisa se inserir na história, precisa se apropriar dos resultados da história, e tornar desses resultados órgãos de sua individualidade (BARROCO, 2012).

Todavia, Duarte (2007) salienta a dialética entre objetivação – produto da atividade humana – e apropriação – incorporação pelo Homem dos produtos da objetivação. Esses processos precisam ser compreendidos em sua dialética no interior do processo histórico de humanização, como processo ativo sempre mediatizado pelo sentido humanizado proveniente da prática social. Tal processo de humanização só é possível na relação com outros homens e essa relação, que se trata de uma relação indivíduo-mundo, não é direta. É mediada por instrumentos e sistemas de *signos* que só os homens são capazes de criar. Para Vygotski, a *linguagem* é um signo mediador fundamental para a constituição das funções psicológicas superiores.

Ela é essencial ao processo de transmissão às novas gerações do conhecimento de elos de ligação entre o sujeito, os objetos e outros homens; bem como a re-elaboração da realidade e o desenvolvimento de capacidades humanas. (MEIRA, 2007, p. 46).

Nas palavras de Vygotski (1984, p. 31):

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras

constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais.

Portanto, a linguagem não é apenas instrumento de comunicação do pensamento, mas sim a expressão mais direta da consciência. A apreensão da linguagem permite que processos mais elementares tornem-se mais complexos, e permite, também, que a consciência, em sua totalidade, seja refletida nas *palavras*, considerada na fala como uma unidade da consciência.

As análises desenvolvidas por Vygotski compreendem o campo do processo de desenvolvimento das formas complexas de comportamento como culturalmente desenvolvido. A “velha psicologia” não havia ainda explicado, com clareza, as diferenças entre os processos orgânicos e culturais do desenvolvimento, então, em virtude desse e de outros limites, Vygotski colocou em evidência a formação dos comportamentos complexos, estabelecendo distinções entre as chamadas *funções psíquicas elementares* e *funções psíquicas superiores*.

Segundo Martins (2013, p. 118, grifo da autora), “os fenômenos psíquicos apontam a existência de modos de funcionamento que *conquistam qualidades* especiais no transcurso de sua formação e desenvolvimento”. Vale ressaltar que Vygotski não nega a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirma que ao longo do processo de apropriação dos sistemas da cultura, as funções biológicas ou elementares transformam-se em novas funções, mais complexas, chamadas funções psíquicas superiores. Para ele, todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente, mas dialeticamente transformados, os quais vão se tornando subjugados aos elementos que surgem na relação social e sob a influência da realidade objetiva.

As funções psíquicas superiores, então, instituem-se como formas supraorgânicas, pois conduzem o comportamento humano pelo uso de signos e emprego de ferramentas psicológicas; a mediação de signos é a condição para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Assim, a atividade humana sustentada no desenvolvimento orgânico e nas objetivações culturais, dão origem a um terceiro sistema: o psiquismo como *imagem subjetiva da realidade objetiva* ou *reflexo psíquico*

co da realidade, ou seja, a subjetividade humana (MARTINS, 2013, p.119)⁵.

Conforme descreve a autora:

[...] a formação cultural da referida *imagem* responde à transformação da estrutura psíquica natural, primitiva, em direção a novas e mais complexas estruturas. Ademais, a construção da imagem psíquica, como fenômeno consciente denotativo do real, determina-se por uma conjugação, edificada pela *atividade humana*, de processos materiais e psicológicos e, não sendo mera estampagem da realidade objetiva, revela-se como alfa e ômega da relação homem/natureza, no que se inclui a sua própria natureza (p. 120, grifo da autora).

A constituição, então, da subjetividade humana está diretamente submetida ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores numa intensa e dialética relação entre a filogênese e a ontogênese, ou seja, o orgânico e o biológico interagem por meio de uma rede interfuncional que possibilita a atividade humana, a qual exerce um papel decisivo na superação da imagem imediata do objeto, apropriando-se de seu sentido e transformando-o num conhecimento científico, numa intrínseca relação entre linguagem e pensamento, propiciando uma requalificação sensorial, agora não mais imediata e direta, mas mediada pela cultura social e a apreensão subjetiva da realidade objetiva. Para tanto, importa compreender, mesmo que brevemente, os processos funcionais que interagem entre si, modificando-se de uma estrutura elementar para uma estrutura superior. São eles: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento⁶.

As sensações desempenham um papel de primeira grandeza, pois é por meio delas que entramos em contato com a realidade e com os objetos culturais, porta de entrada para o contato sensorial com o mundo externo. Entretanto, vale assinalar a complexidade e abrangên-

5 O Sistema da Atividade Humana pode ser compreendido como composto por: 1) desenvolvimento orgânico; 2) domínio das objetivações culturais e; 3) reflexo psíquico da realidade (subjetividade).

6 Foge do escopo deste texto tratar detalhadamente de cada processo funcional, apenas exporemos alguns de seus traços principais. Para consultar outras informações acerca de cada um dos conceitos, ler: MARTINS, L. M. (2013). A autora desenvolveu uma interpretação mais aprofundada das ideias de Vygotski e Luria sobre os processos funcionais da consciência humana. Ou reporta-se ao próprio Vygotski (2000), Tomo III de suas Obras Escolhidas.

cia do sistema sensorial, ultrapassando os receptores externos (audição, paladar, visão, tato e olfato). Luria (1991, p. 9, grifo do autor) chama a atenção para a necessidade de se considerar ao menos dois princípios básicos: “o princípio *sistemático* e o *genético*, noutros termos, pelo princípio da *modalidade*, por um lado, e pelo princípio da *complexidade ou do nível de sua construção*, por outro”. Assim, o autor propõe uma classificação sistemática dos mais importantes e maiores grupos das sensações:

[...] sensações *interoceptivas*, *proprioceptivas* e *extraceptivas*. As primeiras reúnem os sinais que nos chegam do meio interior do organismo e garantem a regulação das inclinações elementares; as proprioceptivas garantem a informação sobre o corpo no espaço e a posição do aparelho de apoio e movimento, assegurando a regulação dos nossos movimentos; as extraceptivas constituem o maior grupo e asseguram a recepção de sinais do mundo exterior, criando a base do nosso comportamento consciente (LURIA, 2001, p. 9, grifo do autor).

Embora não se possa negar o substrato orgânico da sensorialidade, Vygotski e Luria (1996) insistem em seu princípio ativo e na requalificação dos processos funcionais, que tornam as sensações humanas culturalmente formadas, como produto da cultura.

Portanto, não obstante tratar-se de uma função psíquica, em sua origem, primitiva, o pleno desenvolvimento da sensação – a acuidade sensorial – resulta da natureza das *ações realizadas pelo indivíduo*, posto que nelas radica, do ponto de vista genético a dimensão interfuncional do psiquismo, responsável pela requalificação da sensorialidade (MARTINS, 2013, p. 130, grifo da autora).

Assim como as sensações, o desenvolvimento de todo o sistema funcional – percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento – está diretamente ligado ao desenvolvimento cultural do homem, e constituirão todo o seu aparato psíquico, por meio de uma mediação qualificada por signos e instrumentos culturais, proporcionando a constituição de funções superiores e da subjetividade humana, numa indissociabilidade entre o individual/social e o biológico/cultural.

Pino (2005, p. 53) esclarece que as funções superiores são constituídas por meio da experiência social, da prática social e se caracterizam como portas abertas ao desenvolvimento da criança, se diferenciando substancialmente das elementares, “as quais se propagam por meio da herança genética”. Para compreender adequadamente o pensamento vygotskiano é preciso olhar para a herança genética e a histórica de forma dialética, onde uma não existe sem a outra, uma vez que as funções superiores não anulam as elementares e sua constituição depende, logicamente, do aparato biológico que nos sustenta. O biológico, na concepção de Vygotski, não desaparece, mas “[...] fica subjogado à cultura e é incorporado na história humana. As funções superiores, diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas.” (OLIVEIRA, 2015, p. 31). O próprio Vygotski esclarece a subordinação das funções elementares às superiores: “[...] poderíamos dizer que os processos elementares e as leis que os regem estão enterrados nas formas superiores do comportamento, é dizer, aparecem nelas subordinadas e ocultas”. Ou ainda “toda forma superior de conduta é impossível sem as inferiores, porém a existência das inferiores ou acessórias não esgota a essência da superior” (VYGOTSKI, 2000, p. 118 - 119).

Todo esse processo de transformação do elementar em superior ocorre numa perspectiva histórico-dialética e, embora cada processo funcional possa ser até mesmo objeto de estudos específicos frente à sua complexidade e abrangência, a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva se dá, não por meio de funções isoladas e dicotomizadas, mas por meio da dialética entre os processos intelectuais e afetivos. Entender a dialética que perpassa a teoria Histórico-Cultural é condição, pois, para a compreensão da atividade humana como unidade afetivo-cognitiva.

Vygotski não considerou o desenvolvimento humano como um fenômeno universal, mas sim como um processo que se relaciona e é determinado pelo contexto sócio-histórico no qual os indivíduos estão inseridos. Voltou-se para o estudo da infância, buscando compreender a pré-história desse processo, e seus estudos apontaram que os fatores biológicos desempenham um papel marcante no início da vida, mas a cultura passa a ser o elemento decisivo no desenvolvimento, na medida em que a criança estabelece relações com o mundo exterior.

Vygotski e educação: Influências revolucionárias

Atualmente se tornou comum o anúncio da teoria de Vygotski como sustentação epistemológica e metodológica de muitos sistemas educacionais. Entretanto, há de se perguntar quantos conhecem adequadamente sua teoria? Estariam os sistemas de ensino realmente dispostos à aplicação de seus fundamentos?

Ora, se pensarmos que toda sua construção teórica surge num ambiente revolucionário, no qual a ideia de um “novo homem” era a tônica para se pensar em desenvolvimento e aprendizagem, seria possível em sistemas ancorados na lógica do capital? Há de se considerar que o desdobramento educacional de suas ideias seria a constituição de uma pedagogia marxista, capaz de superar a brutal contradição entre capital e trabalho, e a injusta, mas histórica, desigualdade econômica.

De acordo com Sanfelice (1989, p.33), não podemos perder de vista que “uma escola igual para todos, em uma sociedade cuja clientela escolar é social e culturalmente distinta ou física e mentalmente diferenciada [...] será teoricamente democrática e na prática discriminadora”.

O papel do ensino, para os autores da teoria Histórico-Cultural, é o de contribuir para o desenvolvimento da capacidade analítica dos escolares, mas isto não significa que “qualquer ensino contribua para garantir esse desenvolvimento” (KOSTIUK, 1991, p. 25). A escola é a única instituição responsável pela disseminação dos conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente pela humanidade. “Caso a escola não garanta e execute a sua especificidade, não há outra instituição que a substitua nesse aspecto” (SANFELICE, 1989, p. 35). É na escola que as possibilidades de interação e desenvolvimento se intensificam.

Entretanto, determinadas concepções de ensino e aprendizagem trabalham com elementos epistemológicos que *naturalizam* o desenvolvimento e colocam nos aspectos individuais, familiares ou sociais as dificuldades apresentadas pelos estudantes e, com esta concepção, os procedimentos pedagógicos se uniformizam, numa didática que não faz a mediação necessária para interferir diretamente na atividade cognoscitiva para a formação de novas operações mentais.

Para Vygotski e seus colaboradores, a constituição subjetiva do gênero humano apenas é possível no interior das relações sociais concretas e com base nos instrumentos sociais que estão disponíveis. Assim, a escola deveria possibilitar o desenvolvimento integral, por meio de

uma pedagogia intencional, que possibilite ao escolar sair de um estágio primário para o acesso a funções superiores da ação humana: o uso da linguagem, o exercício da vontade, do poder criativo, da atuação com os signos sociais.

Alcançar este estágio de plenitude humana e, mais do que isto, a consciência coletiva da vivência social, certamente, passa pelas ações escolares, devido à intensidade da vida escolar em nosso desenvolvimento que perpassa toda a nossa trajetória, desde as primeiras palavras faladas, depois escritas; até a elaboração científica de um conhecimento. No entanto, isto não se dá meramente pelo acúmulo de conteúdos, mas pela *transformação* deles em *conhecimento*. Ao conhecer, libertamo-nos, nos emancipamos, nos tornamos capazes do exercício do livre arbítrio, que embora possa ser uma ação localizada no sujeito, deve ser orientada pelo coletivo (OLIVEIRA, 2015, p.102, grifo do autor).

Vygotski criou bases sólidas para um movimento de (re)pensar a educação escolar. Realizou estudos sobre a aprendizagem e a formação de conceitos científicos destacando peculiaridades do pensamento infantil, fato que contribui para se refletir sobre a forma como deve ser o ensino nas escolas e, também, contribui para destacar o papel do professor no processo educativo.

Segundo Prestes (2010), na época em que o pensador viveu, a Rússia se encontrava com alto índice de população analfabeta e milhões de crianças abandonadas, fora das escolas. Nos primeiros anos da Revolução Socialista a educação estava entre as prioridades para que os princípios educativos correspondessem aos princípios da revolução proletária. Dessa forma, a pedagogia soviética apresentava conceitos que se opunham aos conceitos burgueses, como o coletivismo, a ação conjunta, o democratismo, internacionalismo, respeito à personalidade do indivíduo e desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, membros da sociedade.

Ainda nas condições de guerra civil, destruição e fome dos primeiros anos da construção do socialismo, aconteceu a ampliação de educação infantil como uma das primeiras iniciativas para proteção da vida e saúde das crianças. Nesse contexto, o número de escolas saltou de 105.534 para 118.398 em aproximadamente seis anos e mais de 5 mil

casas de abrigo foram criadas para atender crianças abandonadas ou órfãs. Criou-se o departamento de educação pré-escolar, a qual passou a fazer parte do sistema de educação como o primeiro estágio de formação do novo homem. Um documento apresentado pela Comissão para Instrução definiu a unificação das escolas em outubro de 1918, com o princípio da individualização da instrução, entendido como necessidade de análise, por parte dos professores, das capacidades e especificidades de cada aluno e a adaptação do professor às necessidades desses alunos (PRESTES, 2010).

Todo esse contexto influenciou nos estudos de Vygotski e de outros pensadores da mesma época e assim surgiu a preocupação com a formação do novo homem. Nas palavras de Vygotski, citadas por Meira (2007, p. 55), a educação possui o seguinte papel:

A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem. Nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico. As novas gerações e suas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem.

Se considerarmos que o processo de apropriação se concretiza nas relações reais do indivíduo com o mundo objetivo e que as condições históricas concretas determinam a constituição dos seres humanos, é preciso que nos posicionemos frente ao modo como a sociedade em geral se organiza, inclusive e principalmente por meio da educação. A questão do desenvolvimento psíquico do homem e da humanidade coloca de forma incisiva o problema de uma organização social equitativa e sensata da vida da sociedade humana, para que cada indivíduo tenha a possibilidade de realizar apropriação das objetivações do progresso histórico e para que a participação neste processo seja na condição de um sujeito criador de novas realizações. Ademais, se a apropriação é a condição para a concretização da humanidade em cada indivíduo, a educação de qualidade como direito de todos os cidadãos coloca-se como questão central (MEIRA, 2007).

Conforme se lê em Barroco (2012), o desafio que se apresenta à educação, com base em Vygotski e Luria, é o de levar a criança, a partir de um estado primitivo de psiquismo, a tornar-se um homem cultural. Em outras palavras, cabe à educação proporcionar instruções que

permitam a constituição de funções psicológicas superiores. Através da educação, a psique humana:

[...] deve ser reequipada, o que lhe permite superar sua condição biológica inicial. Ela deve estabelecer uma relação cada vez mais mediata com o mundo, e, por isso, mais abrangente, intensiva e orientada por propósitos. A cada dia tudo o que a natureza lhe deu deve ir sendo alterado, ou melhor, superado por apropriação. (BARROCO, 2012, p. 44).

Assim, funções psíquicas com as quais a criança conta em seus primeiros anos de vida, precisam deixar de serem guiadas pelo plano biológico para assumirem um caráter cultural, caracterizando-se pelo ato voluntário e não mais pelo instinto. Os processos funcionais acima citados, que conferem sustentação à elaboração da imagem subjetiva da imagem objetiva, são processos cujo êxito no desenvolvimento do percurso de formação cultural depende, dentre outros aspectos, dos estímulos proporcionados pela educação escolar.

A sensação necessita ser objeto da educação desde a mais tenra idade, já que, em determinadas situações, o êxito da execução da ação do sujeito sobre o objeto depende da diferenciação das propriedades sensoriais desse objeto. Assim, conforme destaca Martins (2013, p. 130, grifo da autora), pela própria natureza das sensações, sua expressão psicológica alia-se às condições de vida e educação disponibilizadas, ou seja, “[...] desenvolve-se um completo condicionamento social, expressando-se, em tais condições, como *sensações humanas culturalmente formadas*”.

Com relação à atenção e à memória, destaca-se o papel da educação em propiciar atividades que sejam motivadoras, com finalidades bem definidas e claras, pois nos atentamos e memorizamos aquilo que para nós possui significação, aquilo que está relacionado com o fim de nossa atividade, ou seja, aquilo que contribui para que alcancemos objetivos.

Quanto à formação de conceitos na imbricada relação entre pensamento e linguagem, Vygotski foi claro ao afirmar a superioridade dos conceitos científicos em detrimento dos conceitos espontâneos, e o pensador também deixou aclarado o alto grau de dependência do processo de formação de conceitos científicos em relação às condições objetivas de vida e de educação.

Dessa forma, uma educação que apresenta boas condições de apropriação, incentivando o desenvolvimento da busca, da pesquisa e, conseqüentemente, o desenvolvimento da cientificidade, possibilita o alcance de formas psíquicas cada vez mais complexas e superiores. Não obstante a educação resida no cume do processo de formação de conceitos científicos, não se trata do ensino de quaisquer conteúdos, mas sim daqueles “[...] que de fato operem para a ascensão da ‘inteligência prática’, operacional, em direção ao pensamento apto a captar o real para além de suas aparências fenomênicas [...]” (MARTINS, 2013, p. 225).

Embora seja, de acordo com a teoria Histórico-Cultural, papel da educação propiciar a apropriação da cultura, possibilitando a constituição de funções psicológicas superiores, não basta que a educação torne os escolares homens culturais, é preciso que desenvolva sua individualidade rumo à humanização e à liberdade.

A educação representa, pois, um compromisso para com a oferta de conhecimentos que permitam a utilização consciente e livre das leis da natureza (tanto as externas quanto as internas), para o alcance de determinados objetivos.

É pelo coletivo que o homem se torna mais individual e pode desenvolver uma atividade totalmente autônoma, pois a formação do indivíduo é um duplo processo de relacionamento com o gênero humano: os homens se apropriam das características humanas objetivadas ao longo da história social e realizam objetivação individual, mediada pelo que foi apropriado. Quanto maior a complexidade do desenvolvimento das relações sociais, maior a individualização. Tal individualidade, livre e universal, opõe-se à individualidade no sentido burguês, cujo processo de objetivação reduz-se à produção de valores de trocas. Trata-se de uma individualidade adjetivada por Duarte (2007) como “individualidade para-si”, em que o indivíduo torna-se capaz de guiar sua vida numa relação consciente com o gênero humano.

Portanto, além do compromisso para com a liberdade, cabe à educação considerar os escolares como um “vir a ser”, propiciando a formação da “individualidade para-si” e o processo de humanização, processo esse que avança na medida em que a atividade social e consciente dos homens produz objetivações que tornem possível uma existência humana cada vez mais livre e universal.

A compreensão contemporânea de educação, por meio da teoria Histórico-Cultural, como sendo um processo de constituição do indiví-

duo em ser cultural e ao mesmo tempo do homem em sua individualidade, tem suas raízes na concepção de educação soviética, baseada nos ideais marxistas, cujo trabalho educativo diz respeito a uma atividade social e política em favor da consciência, da formação do homem em um estado aberto de pensamento. O ápice da educação, nessa concepção, é encontrado na emancipação através da atividade objetiva do meio social, isto é, o trabalho educativo deve levar o indivíduo a ir para além das aparências, reconhecendo-se atrelado a uma totalidade (BARROCO, 2012, p. 53).

O papel da educação demarcou-se nesse contexto como contrário à educação ideológica da burguesia e hoje nos apresenta o desafio de um processo educativo que colabora na constituição de funções psicológicas superiores. Dessa forma, uma vez que em tal processo um trabalho educativo consciente desempenha um papel decisivo, cabe destacar também o papel do professor.

Para a perspectiva Histórico-Cultural, a educação influencia processos de desenvolvimento e, além disso, pode orientar o desenvolvimento em uma direção determinada de tal forma que as funções psicológicas sejam reestruturadas qualitativamente. No entanto, se o ensino não oferece aos escolares interferências adequadas, o processo de formação é comprometido. A educação precisa garantir que as novas gerações se apropriem dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, construindo e ampliando sua capacidade de pensamento crítico, portanto o professor possui papel de mediação entre o indivíduo e o conhecimento. Cabe ressaltar que Vygotski utilizou o conceito de mediação não simplesmente como “ponte”, “elo” ou “meio” entre as coisas, mas sim como um processo de “[...] interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e provoca desenvolvimento [...]” (MARTINS, 2013), daí o papel importante do professor.

Ao professor, cabe a função de “[...] identificar tanto os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que se tornem humanos, quanto as formas mais adequadas de atingir esse objetivo.” (MEIRA, 2007). Além de realizar a identificação de tais elementos, o professor precisa transformá-los em conteúdos escolares que contribuam na formação de conceitos científicos e de processos psicológicos superiores. Meira (2007) destaca que os conceitos cotidianos, que desempenham um papel decisivo no desenvolvimento psíquico da crian-

ça, desenvolvem-se de forma espontânea, enquanto os conceitos científicos dependem da instrução.

É preciso que o professor atue não só interferindo no nível de desenvolvimento atual da criança, mas, principalmente, em sua zona de desenvolvimento iminente. Na relação de aprendizagem, o professor orienta a criança na tarefa referente àquilo que ela ainda não se apropriou, na intenção de criar a possibilidade de que amanhã ela realize sozinha essa mesma tarefa, que hoje realizou com a colaboração do professor.

Portanto, em sistemas educacionais nos quais o individual se sobrepõe ao coletivo, o conteúdo se esvazia e o professor não aprende mais como ensinar, é possível aplicar a teoria vygotskiana? Numa educação burguesa? Mas, isso nos leva ao imobilismo?

Contrário a um movimento derrotista frente ao que assistimos na escola contemporânea, cada vez mais esvaziada de sentido, “devemos radicalizar nossa luta pela defesa da educação” e termos consciência de que “a construção de uma pedagogia marxista deve ser vista como parte de um processo de luta pela superação radical do capitalismo” (DUARTE, 2008, p. 205). Assim sendo, as contribuições de Vygotski para a educação não devem ser desconsideradas e, embora os sistemas de ensino usem seu nome como “modismo”, podemos invadir o espaço da escola e impregná-la de novas ideias e novas concepções sobre Homem, sociedade e aprendizagem.

Considerações finais

Por fim, cabe mencionar que Duarte (2007), a fim de promover um debate entre os educadores e educadoras brasileiros(as) que procuram no pensamento de Vygotski contribuições à educação, formulou cinco hipóteses, as quais guiaram o presente estudo teórico.

A primeira delas é a afirmação de que, para que se compreenda o pensamento de Vygotski e sua escola, é indispensável o estudo dos fundamentos marxistas dessa escola psicológica; a segunda afirma que a obra de Vygotski precisa ser estudada como parte de um todo maior, ou seja, como parte dos trabalhos que compõem a teoria Histórico-Cultural; a terceira hipótese é a de que os trabalhos de Vygotski não podem ser considerados nem como interacionistas, nem construtivistas; como quarta hipótese, o autor considera que é necessária uma relação consciente

para com o ideário pedagógico que esteja mediatizando a leitura que os educadores vêm fazendo dos trabalhos de Vygotski e sua escola; a quinta e última hipótese é a de que uma leitura escolanovista dos trabalhos do autor se contrapõe aos princípios da teoria Histórico-Cultural.

Vygotski partiu do método materialista-histórico para desenvolver estudos que permitem lançar um novo olhar sobre a educação. Assim como aponta Martins (2013), caso esteja desprovido de condições sociais de vida e de educação, ainda que o homem conte com todas as propriedades morfofisiológicas requeridas ao seu desenvolvimento, ele se curvará às propriedades naturais. Ou seja, se o indivíduo não contar com um acervo de objetivações a se apropriar delas, suas características morfofisiológicas por si mesmas não possibilitam o alcance de funções psicológicas superiores.

Dessa forma, a compreensão da natureza e da especificidade da educação escolar, à luz da teoria Histórico-Cultural, pode fundamentar ações pedagógicas que contribuam efetivamente para com a socialização, para com o desenvolvimento do pensamento crítico e para a plena humanização.

Referências

ARAÚJO, F. A. S. **Os Sovietes em Ação:** John Reed, outubro de 1918, 2008. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/reed/1918/10/soviets.html>>. Acesso em: 22 set. 2017.

_____. **Sobre o Desenvolvimento Criativo de Vygotski:** Alexei Nikolaevich Leontiev, Janeiro de 1979, 2014. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1979/01/vygotski.htm>>. Acesso em: 22 set. 2017.

BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (Orgs.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural:** em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012.

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

_____. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky.** 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

_____. Por que é necessária uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2008.

KOSTIUK, G.S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LEONTIEV, A; VYGOTSKY, L.S; LURIA, A. R. **Psicologia e Pedagogia** – bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Editora Moraes, 1991, p. 19-36.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**: sensações e percepções – psicologia dos processos cognitivos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v. II

MARTIN S, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, K. 3º manuscrito. Propriedade privada e trabalho. In: MARX, K. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1982, p. 9-54.

MARX, K. **Os 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. In: MEIRA, M. E. M; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 27-62.

OLIVEIRA, A. A. S. **Estudos na área da deficiência intelectual**: avaliação pedagógica, aprendizagem e currículo escolar. 2015. 358f. Tese. (Licenciatura em Educação Especial). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. UNESP, campus de Marília. 2015.

PINO, A. **As marcas do humano** – às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vygotsky no Brasil – Repercussões no campo educacional. 2010. 295f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. UnB, Faculdade de Educação. 2010.

SANFELICE, J. L. Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os deficientes mentais. **Cadernos CEDES**, n.23, 1989, p. 29-37.

TULESKI, S. C. Em defesa de uma leitura histórica da Teoria Vygotskiana. In: FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. **Escola de Vygotski: contribuições para a psicologia e a educação**. Eduem: Maringá, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1984.

_____. **Obras escogidas: Fundamentos da Defectologia**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997. Tomo V.

_____. **Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique**. Tradução Lydia Kuper. Madrid: Visor Dist. S. A., 2000. Tomo III.

_____. A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: VYGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Recebido em janeiro/ 2018

Aceito em abril/ 2018