

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v12i2.339>

A EDUCAÇÃO CONSTRUÍDA ATRAVÉS DAS RELAÇÕES SOCIAIS: o pensamento de Vygotsky

EDUCATION BUILT THROUGH SOCIAL RELATIONS: Vygotsky's thought

Giovani Meinhardt¹

Resumo: A psicologia educacional está em constante transformação. Hoje, a educação é confrontada com a tecnologia e seu poder de crença. Vygotsky apresenta a dialética enquanto dinâmica social da realidade que precede conceitos e a palavra escrita, culminando posteriormente na construção da linguagem, fundamento humano por excelência.

Palavras-chave: Cultura. Dialética. Linguagem. Socialização. Vygotsky.

Abstract: Educational psychology is constantly changing. Today, education is confronted with technology and its power of belief. Vygotsky presents dialectics as a social dynamic of reality that precedes concepts and the written word, culminating later in the construction of language, the human foundation par excellence.

Keywords: Culture. Dialectics. Language. Socialization. Vygotsky.

1 INTRODUÇÃO

A psicologia russa eclodiu com um grupo de expoentes que não se restringem de forma alguma ao nome de Lev Vygotsky. Nomes como Aléxis Nikolaievich Leontiev (1903-1979) e Alexander Luria (1902-1977) despontaram como figuras precursoras da psicologia da época. Embora Vygotsky (1896-1934) tenha nascido na Rússia, desenvolveu sua vida e sua teoria em um ambiente que não era mais o de uma 'República russa'. As influências

epistemológicas de Vygotsky foram diretamente soviéticas. Contextualmente, hoje importa retroceder a questão do pensamento de Vygotsky ao seu mundo vivido. Destarte, o mundo soviético alimentava-se teoricamente dos escritos de Karl Marx, Engels e Lenin. Da mesma forma, os estudos realizados por Vygotsky *também* foram plasmados pelas reflexões desses autores, construindo uma noção epistemológica de coletividade onde o aspecto social pairou como um conceito absoluto sem precedentes.

¹ Psicólogo. Doutor em Filosofia – Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos. Pós-doutorando PUC-SP – Programa de Teologia. Campus Ipiranga - SP. E-mail: meinhardts.g@gmail.com

2 DIALÉTICA: MÉTODO E CONCEPÇÃO DE REALIDADE EM VYGOTSKY

O psicólogo Vygotsky impressionava através de sua erudição, perspicácia e clareza. Alexander Luria (1992, p. 43) nos conta que

[...] nunca mais encontrei qualquer pessoa cujas qualidades se aproximassem das de Vygotsky: sua clareza mental, sua habilidade na identificação da estrutura essencial de problemas complexos, a extensão de seu conhecimento em vários campos, e a capacidade que tinha de antever o desenvolvimento futuro de sua ciência.

De acordo com seu perfil polímata, Vygotsky utilizou uma gama de conceitos variados de diversas áreas de conhecimento e um deles estrutura o ‘algoritmo’ de seu sistema de pensamento: a dialética. A dialética é uma metodologia antiga que remonta ao filósofo grego Platão. Os séculos de desenvolvimento da dialética desembocaram na concepção dialética do filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831): tese, antítese, síntese. Uma ideia surge (tese), confronta-se com inúmeras contraposições e negações (antítese) e torna-se elaborada intelectualmente (síntese). A dialética foi posteriormente empregada na psicologia moderna. A visão dialética não consistia em uma invenção de Vygotsky, mas uma influência direta de outro psicólogo russo chamado Konstantin Kornilov. A importância da autoridade intelectual de Kornilov estava no “[...] uso da dialética na psicologia em uma escala ampla, não a limitando apenas ao lado explicativo de constructos psicológicos, mas

defendendo sua introdução como método de investigação” (Veer; Valsiner, 1996, p. 138). Além de um método de pesquisa, a dialética foi utilizada por Vygotsky como uma forma de construção do conhecimento. Como definição, a dialética

[...] explica as contradições do pensamento e as crises da vida [...] em termos das relações essenciais, contraditórias e particulares que as geram (dialética ontológica). E a dialética [...] é histórica porque a mesma tem raízes nas – e é (condicionalmente) um agente das – mudanças nas relações e circunstâncias que descreve (dialética relacional) (Bhaskar, 2013, p. 172).

As relações sociais são contraditórias justamente devido as motivações particulares de cada agente social. Por exemplo, o confronto de vontades de diversos alunos e alunas em uma sala de aula muda as próprias relações, configurando disputas e preferências.

A dialética foi reconhecida por Vygotsky não só como uma metodologia para a psicologia, mas como um construto funcional da realidade. Em uma carta endereçada para o colega Levina, Vygotsky apresenta sua ideia de concepção de realidade enquanto desarmonia interior e dificuldade de viver, afirmando que a vida “[...] é mais profunda, mais ampla do que sua expressão exterior. Tudo nela muda. Tudo torna-se diferente” (Vygotsky *apud* Veer; Valsiner, 1996, p. 29). A dificuldade de viver está na instabilidade da realidade vivida, suas imprevisibilidades e ineditismos. Os indivíduos estão constantemente lutando em meio as intempéries emocionais, sociais e do seu próprio desenvolvimento

corporal. Para tanto, tal dinâmica da realidade fazia Vygotsky compreender a vida e as interações psicológicas humanas em termos dialéticos. Ele sentia que havia um caos elementar da natureza que o ser humano cultural procura dominar (Veer; Valsiner, 1996, p. 29). Tal ideia remonta à uma importante questão: a concepção de realidade de Vygotsky não consistia em um todo harmônico. Vygotsky transpôs o caos elementar da realidade para o conhecimento dinâmico da educação. Sua formação enquanto professor² o alertou da grande diferença e falta de coesão existente mesmo entre estudantes de mesma idade e ano escolar. A unidade de uma sala de aula estaria nas dificuldades e contextos que cada aluno apresenta, considerando-se que essas mesmas variáveis são díspares e disformes enquanto princípio. Isto é, harmonia, concordância e coesão não são sinônimos ou uma constância da educação, o que fundamenta a psicologia de Vygotsky fora de epistemologias fortemente idealistas.

O pensamento dialético aplicado a história da criança vincula aspectos passados com perspectivas futuras; êxitos com dificuldades. O dínamo do desenvolvimento infantil está na confrontação das situações e características opostas. Nas crianças, o desenvolvimento das capacidades transcorre dialeticamente, impulsionado por vivas contradições (Vygotsky, 2012, p. 176). Destacadamente, para Vygotsky a harmonia e a estabilidade não confrontam suficientemente o aluno, ou seja, não

causam suficiente impressão de realidade. O interesse dos estudantes capta-se através da dinâmica discordante e acidentada das coisas e das situações. Essa dinâmica instiga e prende a atenção dos alunos não apenas pela lógica, mas principalmente pelas incongruências que geram interesse. Por sua vez, a essência humana está na dialética, revelando-se na sua dinâmica, processo de movimento, mudança, formação, destruição, estudo da gênese e desenvolvimento (Vygotsky, 2012, p. 170). O desenvolvimento humano, como toda a vida, é oscilante com altos e baixos, construções e desconstruções. Por conseguinte, entre as exigências do pensamento dialético para a compreensão de qualquer fenômeno é preciso considerá-lo em conexão com seu passado e seu futuro (Vygotsky, 2012, p. 104). O tempo por si só representa um caminho em *zigzag* devido a inconstância das relações, isto é, problemas ou dificuldades pessoais deixam de atormentar o indivíduo para logo depois entrarem em cena com novas roupagens. Há um componente cíclico e contraposto na realidade, ou seja, um componente dinâmico dialético.

Para Vygotsky, o funcionamento cognitivo individual deriva das atividades sociais desempenhadas dialeticamente. Igualmente, para o psicólogo e colega russo Alexander Luria (1991, p. 461) a atividade psíquica do indivíduo constitui-se na contraposição dos elementos da realidade espontâneos e arbitrários, não conscientes e conscientes, não sistemáticos e sistemáticos. Nesse

² Elkonin (1991, p. 388) conta-nos que antes de dedicar-se a psicologia, Vygotsky trabalhava como professor e a psicologia pedagógica o interessava muito.

dinamismo também a cognição e a vontade entram em conflito e posterior superação através de uma síntese. Essa síntese pós-conflitiva entre a autonomia da vontade e o intelecto representa uma relativa harmonia. A harmonia nunca está em primeiro plano, mas é fruto de um processo.³ Em suma, em Vygotsky (1998, p. 96-97) o “[...] conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas”. O acervo de experiências isoladas não garante desenvolvimento infantil em Vygotsky. Qual motivo? A concepção individual de mudança psíquica não segue suficientemente o caminho dialético de desenvolvimento em comparação ao potente paradigma social, isto é, interacionista, sinuoso e acidentado. Na prática, a psicologia do desenvolvimento dialeticamente incorpora confrontos com o colega diferente, com as ideais discordantes e com a novidade que contradiz os atos já estabelecidos do indivíduo. Consoante Vygotsky (1998, p. 96-97)

[...] o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

O desenvolvimento em seu

funcionamento dinâmico corresponde a um todo não harmônico que apresenta contradições, evoluções e retrocessos. Os bloqueios ou dificuldades cognitivas, emocionais e relacionais são inerentes ao desenvolvimento humano, representando o próprio percurso desenvolvimental. A meta do desenvolvimento humano está na elevação das dificuldades em um patamar de confronto e atualização da realidade psicológica em conflito. Em dialética isso se chama ‘superação’ (Vygotsky, 1991, p. 117). Isto é, a dialética em psicologia do desenvolvimento comporta obstáculos de toda ordem ao invés de consensos emocionais, sociais e cognitivos.

De fato, a metodologia dialética de Vygotsky não está fora de propósitos. Ela corresponde diretamente as duas leis do desenvolvimento humano descritas por ele. Na primeira lei o “[...] desenvolvimento é um processo que ocorre no tempo e prossegue de uma maneira cíclica” (Veer; Valsiner, 1996, p. 335). A história infantil marcha em um desenvolvimento recorrente inconstante. Essa inconstância revela avanços e retrocessos cognitivos, emocionais e psicossociais consideradas experiências formativas da vida do indivíduo. Quanto a segunda lei do desenvolvimento humano, “[...] diferentes aspectos do desenvolvimento infantil desenvolvem-se de uma maneira desigual e não-proporcional” (Veer; Valsiner, 1996, p. 335-336). Dessa forma, o indivíduo não está jamais estabelecido, mudando devido a reorganização psíquica. “Isso assume a forma da “lei da metamorfose” [...] a qual, claro, era uma outra versão da ideia de síntese dialética que havia sido o centro da visão de Vygotsky durante toda

³ Vygotsky foi influenciado por muitos autores. Entre eles as ideias de Konstantin Kornilov foram singulares também em termos de concepção de realidade. “Kornilov argumenta que a história humana reflete uma tendência para a superação da desarmonia entre intelecto e vontade, tanto na mente de indivíduos como na psicologia de classes sociais inteiras” (Veer; Valsiner, 1996, p. 131). A percepção da história humana é assumida enquanto realística desarmonia.

a sua vida” (Veer; Valsiner, 1996, p. 336). As metamorfoses psíquicas consistem em fruto direto da maneira dialética do desenvolvimento humano operar em sua forma de pensar, proceder e sentir a realidade.

3 A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA: A VIDA CONCRETA FORMADA PELA ASSIMETRIA

A matriz de pensamento da qual Vygotsky formou suas ideias não protagonizava o indivíduo. De forma concordante, a consciência não moldava realidades, mas as realidades da vida formam a consciência. De acordo com Michele Barret (2013, p. 484, grifo do autor) os

[...] comentários de Marx e Engels sobre a psicologia e o estudo da consciência humana fazem parte de sua crítica geral do IDEALISMO e de sua defesa do MATERIALISMO. Em *A ideologia alemã*, Marx e Engels argumentam que a maneira pela qual as pessoas pensam e sentem deve ser examinada a partir de uma visão materialista da sociedade, pois “a vida não é determinada pela consciência, e sim a consciência pela vida.

Nesse entendimento, as crianças são estruturadas através de suas relações sociais e respectivos autores: pais, responsáveis e professores *sintetizados* na figura adulta. O adulto representa a necessária força auxiliar do mundo infantil. Esse é o significado do materialismo, pois segundo a visão de Vygotsky a criança *por si só* não é capaz de pleno desenvolvimento (o que seria o idealismo). De acordo com Ivan Ivic (2010, p. 16) o ser humano tem

[...] seu prolongamento nos outros; tomado em si, ele não é um ser

completo. Para o desenvolvimento da criança, em particular na primeira infância, os fatores mais importantes são as interações assimétricas, isto é, as interações com os adultos, portadores de todas as mensagens da cultura.

O adulto representa a herança cultural da humanidade e seu legítimo transmissor. Para isso, a relação educativa voltada ao mundo infantil não é igualitária, mas dissimétrica. Essa é uma visão de mundo e de educação não idealista. Exemplificando, de acordo com as influências intelectuais no pensamento de Vygotsky, “Lenin diz que as sensações são um reflexo do mundo externo” (Barret, 2013, p. 484). Essa é uma das ideias que Vygotsky seguiu fielmente. Explicitando melhor, se Lenin afirmasse o contrário, ou seja, que as sensações refletissem exclusivamente o mundo interior, sua concepção seria idealista. O que é realmente ideal está fora do psiquismo infantil na perspectiva educacional. Como entender isso? Veer e Valsiner (1996, p. 344) respondem que

Vygotsky considerou a relação assimétrica na cooperação entre a criança em desenvolvimento e o seu ambiente social como sendo o caso normativo. O ambiente social da criança inclui uma variedade de “formas ideais” do produto acabado do desenvolvimento (formas adultas), e a criança em desenvolvimento recua diante da falta da posse dessas formas. Essas “formas ideais” orientam as experiências da criança com o mundo social, ou seja, sua “cooperação” com os outros.

Na perspectiva da psicologia de Vygotsky, a vida determina a consciência e o desenvolvimento infantil. Essa posição supõe que não só a criança, mas também o adulto “[...] tem uma natureza psicológica mutável e que, com a

evolução da sociedade, surgem novas formas de consciência” (Barret, 2013, p. 484). Dessa forma, é a sociedade que brinda a consciência e suas transformações. A coletividade é apreendida na teoria dos psicólogos soviéticos como um nível de poder *macro* orientado para o nível *micro*, à saber, os indivíduos. Entretanto, os indivíduos são investidos de aprendizado quando em coletividade e não ao contrário. O psicólogo Leontiev (2000, p. 94) clarifica a questão ao afirmar que “[...] a consciência individual [...] só podia existir nas condições em que existe a consciência social. A consciência é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos, linguísticos, elaborados socialmente”. Essa concepção de Leontiev tem forte consonância com as concepções de Vygotsky. A mente não constrói a realidade, mas a interação humana constrói a mente que por sua vez entra em contato com a realidade, transformando-a. Dessa forma, a consciência individual atualiza-se através da consciência social.

O neuropsicólogo Alexander Luria dedica o capítulo terceiro de seu livro *A construção da mente* para analisar o pensamento de Vygotsky. A importância do adulto é ressaltada na formação psicológica infantil. Segundo Luria (1992, p. 50)

[...] através da intervenção constante de adultos, processos psicológicos mais complexos e instrumentais começam a tomar forma. De início, esses processos só se dão no transcorrer das interações entre a criança e os adultos. Como disse Vygotsky, os processos são intersíquicos; isto é, são compartilhados entre indivíduos.

Neste estágio, os adultos são agentes externos que medeiam o contato da criança com o mundo.

A constituição psíquica infantil concebe-se de forma intersíquica e portanto, não surge do interior de cada criança, mas é produzida através da mediação externa adulta. O compartilhamento da vida aos poucos tangencia a criança, atingindo sua interioridade. A experiência formativa psíquica deriva de ‘fora’ via participação social. Os processos psicológicos intersíquicos sofrem gradativamente alterações e se tornam propriamente interiores. Ao interpretar Vygotsky a respeito da interação adulta na infância, Luria (1992, p. 50) ainda compreende que no

[...] decorrer do crescimento da criança, os processos que antes eram compartilhados com os adultos passam a se dar no interior da própria criança. Isto é, a resposta mediada ao mundo se transforma num processo intrapsíquico. A natureza social do indivíduo se imprime em sua natureza psicológica através desta interiorização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar informações.

Segue-se ao processo formativo intersíquico processos interiores à criança. Todas as respostas mediadas externas adultas passam a operar de forma intrapsíquica, ou seja, há uma impressão social e interacionista que dinamicamente organiza e opera informações. As relações sociais representam pontos de eclosão do funcionamento psíquico infantil, e portanto, processos que podem operar de forma independente do incessante interacionismo social.

4 FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES

Em suas pesquisas Vygotsky diferenciava os animais das condições cabais que nos tornam humanos. Assim, ele divide os processos e funções psíquicas inferiores e superiores. De acordo com Matiushkin (1991, p. 350) nas funções psíquicas inferiores incluem-se os processos naturais, espontâneos e biológicos; por sua vez nas funções superiores contemplam-se processos culturais, históricos e sociais. Quanto as funções psíquicas superiores nas crianças, Vygotsky apresenta uma lista de atividades para compreendermos o que é denominado *função psíquica superior*: linguagem, desejo, leitura, escrita, desenvolvimento de operações matemáticas, pensamento lógico, formação de conceitos e a concepção de mundo da criança (Matiushkin, 1991, p. 350). A diferença de outros psicólogos que trataram o assunto reside na concepção de desenvolvimento humano fundamentado na socialização. As funções psíquicas superiores são frutos diretos da socialização humana embasada histórica e culturalmente. A diferença seminal está no desenvolvimento das funções psíquicas superiores caracterizadas socialmente em seu conteúdo, enquanto o individual é o social assimilado (Matiushkin, 1991, p. 361). No entanto, como o social é assimilado? A introjeção social da criança e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é determinado exclusivamente pelo seu desenvolvimento cultural⁴. Esse desenvolvimento cultural

apresenta uma gênese social que primeiramente é *externa* à criança. Importa salientar aqui que Vygotsky (1991, p. 150) observa que um processo 'externo' quer dizer 'social': a função psíquica superior é externa porque foi social antes que interna. Assim, a linguagem, o pensamento, a memória e outras tantas funções superiores são vivenciadas socialmente de fora para dentro do psiquismo infantil. Portanto, o desenvolvimento dos processos superiores de pensamento infantil originam-se da colaboração coletiva que a criança assimila durante a interação com o meio social (Vygotsky, 2012, p. 219).

A criança desenvolve-se quando está ativamente engajada socialmente em um mundo cultural. Uma criança passiva é alienada e não apenas tem um desenvolvimento negativamente anômalo, mas também um desenvolvimento insuficiente. No entanto, a possível alienação infantil não é responsabilidade individual, mas fruto de uma família isolada ou com interações reduzidas.

As funções psíquicas superiores não significam apenas componentes culturais, mas funções entrelaçadas com a personalidade. A linguagem, o pensamento, a formação de conceitos e a concepção de mundo estão afixadas com o desenvolvimento da personalidade de cada um. As funções psíquicas superiores em sua relação especial com a personalidade representam a forma ativa da personalidade se afirmar publicamente (Vygotsky, 1991, p. 88-89).

5 A MATRIZ PSICOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO: A CULTURA E A

⁴ As funções psíquicas superiores se formaram no período histórico de desenvolvimento da humanidade e sua origem não remete à evolução biológica, mas a seu desenvolvimento histórico social, isto é, somente na vida coletiva se desenvolvem as formas superiores de atividade intelectual próprias do ser humano (Vygotsky, 2012, p. 213-214).

HISTÓRIA

Na época, a estima oficial soviética estava centrada nos famosos estudos sobre condicionamento clássico do fisiologista Ivan Pavlov e as obras de outros psicólogos foram suprimidas (Barret, 2013, p. 485). Entre o rol de obras pouco estimadas estavam as teorias de Vygotsky, que “[...] argumentara que os marxistas não deveriam considerar os seres humanos apenas em função de suas reações ao ambiente exterior, mas também levar em conta a maneira pela qual eles criam ativamente seu ambiente, o que, por sua vez, dá origem a novas formas de consciência” (Barret, 2013, p. 485-486). A responsabilidade da precária notoriedade do pensamento de Vygotsky em solo soviético estava no quão pouco se ocupou em enaltecer o marxismo.

O que Vygotsky tentou metodicamente representar foi a existência de um verdadeiro *círculo*, onde o ambiente influencia as pessoas, que por sua vez também criam o ambiente que novamente transforma as pessoas. Para Vygotsky o ambiente não era uma entidade passiva, mas dinamicamente modelada e em movimento devido a sua história. Vygotsky “[...] ressaltou o fato de que os fatores sociais e históricos se combinam para produzir, na linguagem, um instrumento que guia o pensamento” (Barret, 2013, p. 486). Por isso, a maneira como uma instituição concebe seu funcionamento não é algo puramente

abstrato, mas com fortes condicionamentos históricos. Devido ao pensamento *sem* confluência estrita com o marxismo, Vygotsky e outros psicólogos russos foram recepcionados fora do mundo socialista⁵. As reflexões de Vygotsky foram influenciadas por Marx⁶, mas ao invés de salientarem o marxismo, também o criticaram.

Vygotsky, ao destacar as origens sociais do pensamento e da linguagem, postulou que a cultura torna-se parte da natureza de cada indivíduo; natureza essa adquirida que transforma-se em extensão do psiquismo humano e da qual jamais abandonar-se-á. Essa espécie de infusão cultural inicia-se no recém-nascido, tido para Vygotsky (1991, p. 330) como *ser natural* no sentido mais exato da palavra. A partir do nascimento, a interação cultural atua na criança massivamente formando a personalidade. O processo de desenvolvimento cultural ratifica que a personalidade é um conceito formativo social. Vygotsky (1991, p. 328) ainda afirma que a personalidade não tem nada de inato, surgindo como resultado do desenvolvimento cultural, tratando-se assim de um conceito histórico. A personalidade enquanto produto cultural carrega um conteúdo longitudinal no tempo, justificando seu caráter histórico. Ao invés de um foco na ontogênese – curso de uma vida, Vygotsky enfatizou a filogênese, o curso de todo o desenvolvimento humano (desenvolvimento cultural histórico).

⁵ “No Ocidente, a obra dos psicólogos soviéticos não levou ao desenvolvimento de uma psicologia especificamente marxista” (Barret, 2013, p. 486).

⁶ De acordo com Luria (1992, p. 48), “Influenciado por Marx, Vygotsky conclui que as origens das formas superiores do comportamento consciente estavam nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Mas o homem não é só um produto de seu meio ambiente; também é um agente ativo na criação desse meio ambiente”.

Vamos agora nos deter em uma longa citação de Vygotsky (1998, p. 85-86, grifo do autor) para entender o que é a história em seu pensamento:

O conceito de uma psicologia historicamente fundamentada é mal interpretado pela maioria dos pesquisadores que estudam o desenvolvimento da criança. Para eles, estudar alguma coisa historicamente significa, por definição, estudar algum evento do passado. Por isso, eles sinceramente imaginam existir uma barreira intransponível entre o estudo histórico e o estudo das formas comportamentais presentes. *Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança*: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é.

De acordo com o psicólogo Vygotsky o raciocínio, a memória e a capacidade de compreensão têm sua fonte na relação da criança com colegas, família e professores. Tanto o ambiente familiar quanto o escolar contribuem para o desenvolvimento humano. Portanto, de forma esquemática existem três níveis para a ampliação mental infantil: (1) o nível individual, (2) o nível interpessoal e (3) o nível cultural desenvolvido historicamente. O nível histórico entra em fusão com o cultural. Dessa forma, Vygotsky deixava muito nítido que o ser humano não é uma construção simplesmente intrapsíquica. Para ele “[...] tudo o que é especificamente humano, no sentido social desenvolvido do termo, é um produto da história e não um dado

natural” (Sève, 1979, p. 157, grifo do autor). De tal modo, a criança é produto de suas relações situadas em um contexto histórico específico e não um resultado arbitrário ou espontâneo da biologia. O que entende-se a partir dessa perspectiva é que “[...] o indivíduo humano não possui originariamente a sua essência dentro de si mesmo, mas sim fora, em posição excêntrica, no mundo das relações sociais” (Sève, 1979, p. 209). Causa surpresa concebermos a essência humana fora de si. No entanto, a posição excêntrica da essência humana posteriormente tornar-se uma força de atravessamento vital em todos os indivíduos, ou seja, uma presença social que entra no ‘eu’ através do ‘não eu’ introduzido e representado pela miríade titânica de relações sociais. Isso explica os motivos dos fatores intrapsíquicos elencados como *não dominantes* na concepção de desenvolvimento de Vygotsky. O que é dominante está na cultura e história fundamentadas nas relações humanas. De forma prática, como entender melhor a cultura atuando na infância? Luria (1992, p. 49) nos responde: “O aspecto ‘cultural’ da teoria de Vygotsky tinha a ver com os modos socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza as tarefas que são propostas à criança, e com as ferramentas, física e mentais, que são oferecidas à criança para que domine essas tarefas”.

Como o psiquismo individual havia sido muito explorado na história da psicologia e da psicanálise (principalmente com Sigmund Freud), o psicólogo soviético focou seus interesses no que seria uma novidade, à saber, os

níveis culturais, históricos e sociais. Para Vygotsky, as experiências formativas de vida são sociais. Por isso, até a sua noção de individualidade é multifacetada. A criança não se desenvolve por nenhum padrão predeterminado. A identidade de um aluno se desenvolve através da qualidade das múltiplas relações humanas que estabelece. O que é cultural pressupõe o que é social, ou seja, ambos termos se interpenetram. Vygotsky (2012, p. 181) explica que a palavra 'social' designa o fato de que todo o cultural é social, ou seja, a cultura como produto da vida e atividade social do ser humano, abordagem privilegiada no plano do desenvolvimento. (Vygotsky, 1991, p. 151). Se existe sociedade, também pulsa a cultura como substrato que a anima. Os aspectos culturais existem por si só devido a socialização.

Em termos de psicologia do desenvolvimento, a cultura constitui e modifica a criança. O educador compreende que a própria cultura reelabora a cultura natural da criança e refaz o curso de desenvolvimento dela. (Vygotsky, 2012, p. 184). Modificando a maneira de sentir e compreender o mundo, a cultura protagoniza o desenvolvimento enquanto desenvolvimento humano cultural. Para Vygotsky (1991, p. 134) o psiquismo sofre um desenvolvimento cultural da conduta ao contrário do meramente orgânico. Por fim, Vygotsky (2012, p. 99) entende que passamos por várias épocas mentais: a primeira época designada como mística; a segunda ingenuamente biológica e a terceira científica ou sociopsicológica. A socialização consiste no operador modal e cume da formação psíquica do desenvolvimento humano.

6 SIGNOS

Na concepção de Vygotsky a criança, assim como qualquer indivíduo, não interfere ou opera de forma direta com a realidade. O contato com o ambiente se dá de forma mediada segundo uma pluralidade de signos culturais que funcionalmente servem como instrumentos. Os signos não são naturais, mas estímulos criados culturalmente pela sociedade. Matiushkin (1991, p. 356) afirma que os estímulos-meios criados artificialmente, denominados por Vygotsky signos, dirigem o comportamento, se diferenciando dos demais estímulos que provocam e determinam diretamente a conduta humana tanto por sua origem como por sua função. Os signos são funcionais e atingem o psiquismo humano para posteriormente serem utilizados como instrumentos de domínio do comportamento.

Contudo, quais os motivos para os estímulos serem denominados 'artificiais'? Vygotsky (1991, p. 76) responde que, de forma completa, a conduta está determinada pelo 1) agrupamento de 2) estímulos e ambos são obra do ser humano. Um exemplo disso é o quanto à internet estimula o organismo humano. Porém, tal estimulação já é um produto humano. A internet produz afetos por meio de mensagens (estímulos). Estes estímulos artificiais são signos estruturados artificialmente. Vygotsky justamente estudou “[...] a ênfase na dinâmica do modo como uma determinada experiência afetiva é gradualmente gerada pela estrutura da mensagem” (Veer; Valsiner, 1996, p. 37). Embora na época não existissem ainda *smartphones*, seu pensamento se aplica também a este tipo de signo (aplicativos de textos como

WhatsApp ou outra rede social) que gera emoções e cognições.

Também uma criança fascinada por livros pode ter sido sugestionada por um avô, mas os livros representam também uma obra humana, ou seja, um estímulo artificial e não natural. O próprio ser humano cria artificialmente estímulos que determinam reações e domínios de sua conduta (Vygotsky, 1991, p. 77). Os estímulos artificiais são meios auxiliares de dominar o comportamento próprio ou de outros. Por isso, denomina-se signos os estímulos artificiais introduzidos na situação psicológica, cumprindo função de auto estimulação (Vygotsky, 1991, p. 83).

Os animais sofrem estímulos do ambiente enquanto que os seres humanos sofrem os estímulos criados por eles mesmos. Essa é uma diferença global que distingue os seres humanos: os estímulos não são meramente naturais. Além disso, o ser humano têm poder de auto estimulação grandioso representado pelas instituições, como a escola e o mundo corporativo. Por conseguinte, a atividade fundamental do ser humano, que o diferencia dos animais psicologicamente, é a *significação*, ou seja, a criação e o emprego de signos (Vygotsky, 1991, p. 84). A significação é um princípio revolucionário, pois inverte a lógica de que o cérebro conduz simplesmente o ser humano. A socialização – imersa na cultura – forma o cérebro. Vygotsky (1991, p. 85) propõe um princípio regulador da conduta, – a da significação – segundo o qual o ser humano forma desde fora conexões no cérebro, o dirige e governa seu próprio corpo.

O ser humano interfere de forma

tão contundente em si mesmo que acaba por produzir significados, signos, isto é, o ser humano em relação social produz constantemente realidade (cultura). Cada pessoa que incorpora o mundo social em si vive um mundo criado e domesticado através dos signos. Os signos sofrem os mesmos dilemas da internet, isto é, eles não são essencialmente bons ou ruins. A determinação da internet e também do signo depende de como utilizamos ou usufruímos de tais instrumentos. Nisso, percebemos a importância profissional do professor em orientar os signos da cultura para motivar os alunos para a educação.

7 OS INSTRUMENTOS (FERRAMENTAS) PSICOLÓGICOS ESPECIAIS

O reconhecimento da *mediação* do psiquismo humano em direção à realidade fundamenta a noção de *instrumentos* na teoria de Vygotsky. Essa mediação também é histórica e constata dependência e vínculo entre a sociedade e a necessidade de transformação social via instrumentos. “A história dos seres humanos era, para Vygotsky, a história de artefatos, de órgãos artificiais. Esses artefatos permitiram que os seres humanos dominassem a natureza, assim como o instrumento técnico da fala permitiu-lhes dominar seus próprios processos mentais” (Veer; Valsiner, 1996, p. 225). Os instrumentos representam a tecnologia de si através do domínio mental exercido no mundo da cultura. Vygotsky (1991, p. 31) destaca que a adaptação ao meio modifica o ser humano por completo, desenvolvendo órgãos artificiais que denomina ‘ferramentas’ ou instrumentos.

Vygotsky abstraiu essas ideias transformando-as em outras ao perceber que as crianças estão submersas e

dependentes das relações. Essas relações possuem uma bagagem de gerações anteriores (por exemplo, a forma como o responsável transmite carinho ou atenção está ligada com a forma que recebeu amor e/ou ódio dos seus próprios pais ou responsáveis). Os contatos interpessoais tornam-se ‘ferramentas’ para sobreviver e enfrentar o mundo. Essas ferramentas não são meros utensílios, mas ‘ferramentas culturais’ internalizadas mediante vivências inter-relacionais. Como exemplo, as ferramentas foram “[...] inventadas e aperfeiçoadas no curso da história social do homem. [...] Determinados instrumentos culturais, como a escrita e a aritmética, expandiram extraordinariamente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e aperfeiçoável no futuro” (Luria, 1992, p. 49).

O psicólogo soviético exemplifica as ferramentas/instrumentos psicológicos ao se aproximar do mundo escolar, como observamos na compreensão de Iaroshevski e Gurguenidze (1991, p. 456) ao escreverem que Vygotsky incluiu nas categorias de signos culturais não só formas linguísticas, mas também instrumentos psicológicos especiais, a saber, funções significativas como esquemas, mapas, fórmulas e obras de arte, mediante os quais o indivíduo organiza seu comportamento.

As funções psíquicas se organizam de acordo com as diversas mediações utilizadas pela criança. Os instrumentos (brinquedos, objetos, etc.) primeiramente são concretos e logo depois tornam-se cada vez mais abstratos, como é o caso da linguagem falada. Essa abstração

significa que “[...] um instrumento cultural é enraizado no indivíduo e torna-se um instrumento individual, privado” (Ivic, 2010, p. 22). De forma sofisticada, instrumentos como a fala representam a mediação por excelência do mundo externo (relações sociais) ao interno (psiquismo). Enquanto os signos estão voltados para dentro, as ferramentas estão orientadas para fora. “Por meio da ferramenta dirigida para fora o ser humano influi sobre o objeto de sua atividade, causando alterações (Vygotsky, 1991, p. 94).

O que propicia socialmente a fundamentação psíquica dos instrumentos é a escola. A educação determina o processo de domínio dos instrumentos pela criança – signos psicológicos; inicialmente externos, estes signos são assimilados, se interiorizam (Iaroshevski; Gurguenidze, 1991, p. 456-457). Estímulos artificiais como os brinquedos não são por si só instrumentos. O instrumento é funcional e, portanto, concebe-se quando há interação do brinquedo com o ato do brincar. Uma criança muito pequena não apresenta consciência no ato de brincar, mas aos poucos as tarefas escolares, incluindo o brincar, se interiorizam. Dessa forma, o comportamento se autorregula ao elaborar os signos sociais como algo não somente externo, mas como fenômeno psicológico. A autorregulação do comportamento culmina na linguagem. Em termos de psicologia do desenvolvimento, ocorre na criança uma mudança psicológica, no sentido de que a linguagem não só regula o processo mental, mas a atividade da consciência em seu conjunto (Iaroshevski; Gurguenidze, 1991, p. 457).

8 LINGUAGEM: A FERRAMENTA POR

EXCELÊNCIA

Uma das principais diferenças da concepção de desenvolvimento de Piaget para a teorização de Vygotsky está na formação da linguagem infantil. Para Piaget, a linguagem da criança tem o caráter egocêntrico, não dirigida ao adulto (Luria, 1991, p. 453). Esta insularidade da locução não era concebida pelo psicólogo soviético. Para Vygotsky, a criança, inclusive não separada fisicamente da mãe, é um ser social; sua atividade orienta-se para o trato e comunicação com o adulto (Luria, 1991, p. 453). Esta comunicação primária não significa ainda palavra, mas se dirige para esse pináculo. De acordo com Luria (1991, p. 465) o poder da palavra é tão grande que ela se converte em fator que refrata a realidade. Isso significa que a palavra age na realidade modificando-a. A linguagem representa um operador e uma função executiva na realidade. Nas ponderações de Vygotsky (1991, p. 337) a linguagem revoluciona a infância, uma vez que consiste em influência sobre o entorno, abrindo um caminho mais curto entre as palavras e os objetos. Porém, a linguagem ainda não está *acabada*. A socialização adulta balizada pelas palavras representa uma das maiores experiências formativas do psiquismo infantil, arquitetando inclusive a personalidade. Isso porque a regulação do comportamento alheio por meio da palavra leva a formação da conduta verbalizada da própria personalidade infantil (Vygotsky, 1991, p. 148). A personalidade se capacita para a comunicação de acordo com a desejabilidade social que o adulto gera nas crianças, formando gradativamente a

conduta verbalizada que permite a linguagem. Este desenvolvimento da linguagem infantil não se produz somente através da observação das crianças, mas porque desde o nascimento elas participam da linguagem.

A comunicação das palavras, ao se tornar mais complexa, origina a linguagem interior. O aprofundamento da experiência social produz diferenças marcantes de comunicação que se tornam pensamento. Essa mudança é promovida pela linguagem interior, ferramenta fundamental do pensamento infantil (Vygotsky, 1991, p. 339). A fala interior realmente foi um tópico contrastante em relação as concepções de Piaget. Os esforços de Vygotsky tinham o objetivo de “[...] refutar o trabalho de Piaget sobre a incapacidade de descentralização de crianças. Em particular, ele queria provar que a fala egocêntrica originava-se da fala social interativa e tinha uma função reguladora” (Veer; Valsiner, 1996, p. 315). Deste modo, a fala interior seria uma modalidade de fala egocêntrica que procedeu da fala social e não o inverso.

9 DOMÍNIO DA MENTE EM ESTÁGIOS CULTURAIS

A teoria histórico-cultural de Vygotsky contemplava quatro estágios que perpassavam comportamentos naturais do indivíduo até o domínio de si através de complexa instrumentalização cultural. A criança nasce de acordo com a concepção de tábula rasa de Aristóteles. A abundância de realidade propiciada pelo mundo social é um exercício de ininterrupta conquista cultural. Essa conquista pode também ser entendida

como desenvolvimento humano cultural ou aprendizagem.

Primeiro estágio

O estágio inicial foi denominado por Vygotsky de “[...] *estágio natural, ou comportamento primitivo*. Neste estágio, característico de crianças pré-escolares, os sujeitos baseiam-se apenas em seus processos mentais naturais e não utilizam os meios culturais disponíveis” (Veer; Valsiner, 1996, p. 260, grifo do autor). As crianças não teriam ainda entrado no mundo da cultura e sua diferenciação com os demais animais seria muito pequena.

Segundo estágio

Este estágio foi nomeado de *estágio de psicologia ingênua* (Veer; Valsiner, 1996, p. 261). A explicação de tal estado de ingenuidade está na incompreensão cultural da qual a criança está imersa. Aos poucos, através da família de origem as crianças são gradativamente introduzidas na vida cultural. “No segundo estágio, as crianças usam os meios culturais que lhes são apresentados, mas não compreendem totalmente sua função” (Veer; Valsiner, 1996, p. 260). A *psicologia ingênua* corresponde a uma fase apenas transitória. A criança está plasmada na cultura, mas ainda não a entende.

Terceiro estágio

Nesta fase, também chamada de “[...] *estágio de uso externo de meios culturais* [...] a criança compreende a possibilidade de um uso instrumental ativo dos meios culturais” (Veer; Valsiner, 1996, p. 261,

grifo do autor). Assim, as palavras aprendidas, por exemplo, são incorporadas em um conjunto compreensivo mais amplo. A criança utiliza os recursos culturais, mas percebe-os como externos, ou seja, não estão disponíveis enquanto soluções do seu próprio psiquismo.

Quarto estágio

Este é o “[...] *estágio do uso interno de meios culturais*. Neste quarto estágio, o uso externo de instrumentos é substituído pela atividade mental interna” (Veer; Valsiner, 1996, p. 261). Nesse estágio a internalização da cultura é um processo consolidado de desenvolvimento psíquico. Em termos de psicologia do desenvolvimento, Vygotsky concebia a criança primeiramente desamparada de cultura. Posteriormente, a infância perpassava o vácuo cultural até o uso externo da cultura. Finalmente, o uso cultural externo tornava-se interno.

10 AS RELAÇÕES TECEM O DESENVOLVIMENTO

O interacionismo do indivíduo com a realidade confere a consciência e suas posteriores mudanças de consciência. Para isso, é necessário a apropriação do mundo através da linguagem e do contato interpessoal concreto. A teoria de Vygotsky

[...] estuda a estrutura ambiental da maneira como esta se relaciona com a organização psicológica da criança em desenvolvimento, e não está interessada no ambiente da forma como ele existe em si. É essa ênfase relacional que domina qualquer estudo de desenvolvimento: a estrutura externa do ambiente (a fala que é usada por membros da família, por exemplo) pode ser constante, mas o modo

como diferentes crianças de diferentes idades relacionam-se com esse ambiente [...] difere de forma notável (Veer; Valsiner, 1996, p. 342).

Embora o interacionismo seja um aspecto importante tanto para Piaget quanto para Vygotsky, as diferenças entre ambos residem no inatismo do primeiro e a impossibilidade de desenvolvimento autônomo individual do segundo. Entre a personalidade e as relações o que existe são intrincadas redes de relacionais (Lagache *apud* Sève, 1979, p. 41). De acordo com Leontiev (2000, p. 138), discípulo de Vygotsky, o indivíduo

[...] não está sozinho em face do problema da conscientização do seu meio circundante, da sua vida e de si mesmo. A sua consciência individual só pode existir nas condições de uma consciência social; é apropriando-se da realidade que o homem a reflete como através do prisma das significações, dos conhecimentos e das representações elaboradas socialmente.

Porém, nossa aprendizagem da formação da consciência é diferente. Através de uma forte tradição do pensamento ocidental nós somos doutrinados à perceber como evidência incontestável a concepção de essência como algo interior ao ser humano. No entanto, a verdadeira essência do ser humano na concepção da escola psicológica soviética não é interior. As “[...] relações que criam as particularidades estruturais da consciência humana, e que por ela são refletidas. Assim se caracteriza o psiquismo humano na sua verdadeira essência social”. (Leontiev, 2000, p. 147). Nesta altura já podemos fazer a seguinte pergunta: quem é o sujeito em Vygotsky? O sujeito psicológico apenas se torna um ser em

desenvolvimento quando em relações sociais. Caso contrário, está psicologicamente alienado da sociedade e de seu próprio desenvolvimento.

11 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

A zona de desenvolvimento proximal sustenta a tese da assimetria entre a competência dentro da própria criança. Há uma distância entre o que a criança efetiva ou realiza e o ponto onde ele pode alcançar. Estabelece-se claramente “[...] dois níveis de desenvolvimento infantil, quais sejam, o que a criança já pode fazer e o que é o potencial da criança” (Veer; Valsiner, 1996, p. 261). O potencial infantil ou de zona de desenvolvimento proximal é engendrado tanto pela assistência grupal quanto pelo auxílio docente. A extensão entre o real desenvolvimento e o proximal desenvolvimento é muito bem explicado por Vygotsky (*apud* Veer; Valsiner, 1996, p. 365) no seguinte extrato:

A zona de desenvolvimento proximal da criança é a distância entre seu desenvolvimento real, determinado com a ajuda de tarefas solucionadas de forma independente, e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado com a ajuda de tarefas solucionadas pela criança com a orientação de adultos e em cooperação com seus colegas mais capazes.

Outra vez, percebemos que a assimetria entre o aluno mais competente em determinada área em relação de assistência com aquele menos apto potencializa o desenvolvimento cognitivo. Além disso, o menos apto pode o ser por variáveis intervenientes afetivas, caso que

a socialização pode sanar pelo simples poder do contato. A zona do desenvolvimento proximal deve ser medida no contexto do que Vygotsky chamou de atividade compartilhada ou colaboração, usando esses termos como sinônimos. (Kozulin; Gindis, 2007, p. 354). Devido a socialização protagonizada por um professor, colega mais apto ou grupo de colegas, “[...] as crianças podem chegar além de seu potencial pessoal, ao passo que os animais estão limitados à zona de desenvolvimento real” (Veer; Valsiner, 1996, p. 372).

Existe uma diferença significativa do desempenho infantil isolado do desempenho em colaboração. Ivic (2010, p. 32) afirma que esta

[...] zona é definida como a diferença (expressa em unidades de tempo) entre os desempenhos da criança por si própria e os desempenhos da mesma criança trabalhando em colaboração com a assistência de um adulto. Por exemplo, duas crianças têm sucesso nos testes de uma escala psicométrica correspondente à idade de 8 anos; mas, com uma ajuda estandardizada, a primeira não alcança senão o nível de 9 anos, enquanto a segunda atinge o nível de 12; enquanto a zona proximal da primeira é de um ano a da outra é de quatro anos.

Ivic comenta sobre uma avaliação padronizada onde a grande maioria das crianças de oito anos atingem os objetivos propostos. Porém, com o suporte do professor algumas crianças podem progredir alcançando o patamar de nove anos, enquanto outras chegam em um coeficiente de doze anos para a referida avaliação. Ambos resultados avançam o desenvolvimento, porém com alcances diferentes. Na zona proximal, “[...] em colaboração com o adulto, a criança

poderá facilmente adquirir o que não seria capaz de fazer se fosse deixada a si mesma” (Ivic, 2010, p. 33). Isso demonstra que a socialização é um componente de superação que uma criança por si só não obteria. Tal socialização patrocinada pelo aporte professoral adulto é obviamente assimétrico. Porém, o resultado é um ganho cognitivamente superior para a criança. “Nessa noção de zona proximal, a tese da criança como ser social gera um aporte metodológico de grande significado, uma vez que ele enfoca o desenvolvimento da criança no seu aspecto dinâmico e dialético” (Ivic, 2010 p. 32). O aspecto dinâmico enfoca a atividade da criança que não é apenas motivada intrinsecamente. Por sua vez, a característica dialética está na confrontação, isto é, um adulto com alto aporte técnico (um professor) e afetivo, orienta o desempenho infantil, positivamente a corrige, reporta a criança para ela mesma e desafia sua forma de atuar na atividade proposta. Todavia, as aulas são constituídas por uma pluralidade de alunos provenientes de muitos contextos. Como tratar a unidade de uma turma em sua diferença? Essa foi uma grande questão para Vygotsky. O psicólogo russo através da zona proximal tentou responder a esse problema.

Aplicada à pedagogia, essa noção permite sair do eterno dilema da educação: é necessário esperar que a criança atinja um nível de desenvolvimento particular para começar a educação escolar, ou é necessário submetê-la a uma determinada educação para que ela atinja tal nível de desenvolvimento? (Ivic, 2010 p. 32).

A resposta de Vygotsky é fulgente: não é necessário esperar que as crianças

atinjam um nível de desenvolvimento particular para começar a educação escolar, mesmo que exista uma disparidade de contextos de alunos de mesma idade provenientes de transferências de inúmeras escolas com métodos diferentes. Como fazer isso em termos práticos? Vygotsky reconhece a riqueza de respostas que o professor oferece em sala de aula.

As modalidades de assistência adulta na zona proximal são múltiplas: demonstrações de métodos que devem ser imitados, exemplos dados à criança, questões que façam apelo à reflexão intelectual, controle de conhecimentos por parte do adulto, mas, também, e em primeiro lugar, colaboração nas atividades partilhadas como fator construtivo do desenvolvimento (Ivic, 2010 p. 33).

Existem outras facetas da zona de desenvolvimento proximal e uma delas está no ato de brincar. A brincadeira forja situações e imitações adultas ou de momentos observados que a criança ainda não entende, mas concretamente reproduz. Para Vygotsky (*apud* Veer; Valsiner, 1996, p. 373) “[...] o brinquedo também cria a zona de desenvolvimento proximal da criança. Na criança, a criança está sempre se comportando acima de sua idade, acima de seu comportamento usual do dia-a-dia: na brincadeira ela está [...] um pouco adiante dela mesma”.

12 CONCLUSÃO

De forma sintética, Wertsch (1996, p. 9) nos brinda a perspectiva teórica de Vygotsky: sua psicologia “[...] pode ser compreendida em termos de três temas gerais que estão presentes em todas as suas obras: (a) o uso de um método genético, ou de desenvolvimento; (b) a

afirmação de que o funcionamento mental superior no indivíduo provém de processos sociais; e (c) a afirmação de que os processos sociais e psicológicos humanos são moldados fundamentalmente por ferramentas sociais, ou formas de mediação”. Além disso, a dialética e a linguagem representam pontos de destaque entre muitos outros. Vygotsky em sua curta carreira transpareceu um vivo interesse polissêmico em relação ao desenvolvimento humano, angariando o fenômeno social como experiência formativa do psiquismo. O desenvolvimento da experiência não se baseia em harmonia, mas tensão viva em oposições cuja dialética eleva o psiquismo para um patamar mais alto.

REFERÊNCIAS

- BARRET, M. Psicologia. *In*: DICIONÁRIO do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. p. 484-486. [Edição digital]
- BHASKAR, R. Dialética. *In*: DICIONÁRIO do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. p. 168-176. [Edição digital]
- ELKONIN, D. B. Epílogo. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas IV**: Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología Madrid: Machado Libros, 1991. p. 387-412.
- IAROSHEVSKI; M. F.; GURGUENIDZE, G. S. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas I**: Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología. Madrid: Machado Libros, 1991. p. 451-477.
- IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 11-34.
- KOZULIN, A.; GINDIS, B. Sociocultural

Theory and Education of Children with Special Needs. From Defectology to Remedial Pedagogy. *In:* DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. V. (Ed.). **The Cambridge Companion do Vygotsky**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 332-362.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes, 2000.

LURIA, A. R. Epílogo. *In:* VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II: Problemas de Psicología General**. Madrid: Machado Libros, 1991. p. 451-470.

LURIA, A. R. **A construção social da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

MATIUSHKIN, A. M. Epílogo. *In:* VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Machado Libros, 1991. p. 349-371.

SÈVE, L. **Marxismo e a teoria da personalidade**. v. 1. Lisboa: Livros Horizonte, 1979.

VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Unimarco Editora; Edições Loyola, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Machado Libros, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Machado Libros, 2012.

WERTSCH, V. J. Apresentação. *In:* VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Recebido em: 04/10/2024

Aceito em: 28/11/2024