

TEORIAS CRÍTICAS: FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO

CRITICAL THEORIES: FORMATION OF THEORETICAL THINKING

Marilene Marzari 1
Hidelberto de Sousa Ribeiro 2

Resumo: Este artigo teve como objetivo discutir a importância de conceitos em termos teórico-filosóficos críticos, estudados durante a realização de projetos de pesquisa, para recriar a organização da atividade de estudo. A pesquisa bibliográfica pautou-se nos referenciais do materialismo histórico-dialético, da abordagem histórico-cultural e da teoria desenvolvimental. Entendemos que a apropriação de conceitos como método dialético, abstrato e concreto, totalidade, abstração, mediação dos signos/ linguagem, conceitos cotidiano e científico, funções superiores, interpsicológico e intrapsicológico, níveis de desenvolvimento real e potencial, zona de desenvolvimento proximal, estrutura psicológica da atividade, atividade de estudo, conhecimentos empíricos e teóricos, formação e generalização do pensamento empírico e teórico entre outros, são fundamentais à organização da atividade de estudo, seja na educação básico ou no ensino superior. Esses conceitos se mostram complexos para a maioria dos participantes que vivenciou uma formação empírica que dificulta a abstração da totalidade do objeto de conhecimento e sua materialização nas práticas didático-pedagógicas.

Palavras-chave: Teorias críticas. Conceitos. Atividade de estudo. Formação do pensamento.

Abstract: This article aimed to discuss the importance of concepts in critical theoretical-philosophical terms, studied during the execution of research projects, to recreate the organization of the study activity. The bibliographical research was based on the references of historical-dialectical materialism, the historical-cultural approach and developmental theory. We understand that the appropriation of concepts such as dialectical, abstract and concrete method, totality, abstraction, mediation of signs / language, everyday and scientific concepts, superior functions, interpsychological and intrapsychological, levels of real and potential development, zone of proximal development, psychological structure activity, study activity, empirical and theoretical knowledge, formation and generalization of empirical and theoretical thinking, among others, are fundamental to the organization of the study activity, whether in basic education or in higher education. These concepts are complex for most of the participants who experienced an empirical formation that makes it difficult to abstract the totality of the object of knowledge and its materialization in didactic-pedagogical practices.

Keywords: Critical theories. Concepts. Study activity. Thought formation.

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás 1
(PUC-GO); professora nos Cursos de Licenciatura do Câmpus Universitário do Araguaia (UFMT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6325658035293539>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8487-5426>. E-mail: marilenemarzari@gmail.com

Pós-doutor em Geografia Humana pela Universidade Estadual 2
de Campinas. Professor Titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Câmpus Universitário do Araguaia. Atua na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia do Desenvolvimento, Rural e Urbana; Sociologia da Saúde e da Educação e em Geopolítica, com temas voltados à questão da: organização do território, migração, expansão do agronegócio, desenraizamento. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1419722196483320>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1185-8523>. E-mail: hidelbertos@maill.com.br

Introdução

Este artigo teve como objetivo discutir a importância de conceitos em termos teórico-filosóficos críticos, estudados durante a realização de projetos de pesquisa, para recriar a organização da atividade de estudo. O desenvolvimento desses projetos surgiu a partir de reivindicações e necessidades de professores da educação básica e do ensino superior, preocupados com o processo ensino-aprendizagem nesses níveis de ensino. É notório que, embora questionáveis, os indicadores de avaliação, em larga escala, sinalizam para aprendizagens frágeis dos escolares, seja na educação básica ou ensino superior. Isso mostra a importância de investir em estudos/pesquisas que contribuam para recriar a atividade de estudo e, conseqüentemente, melhorar a aprendizagem e desenvolvimento intelectual dos escolares.

Nesse sentido, os projetos desenvolvidos se fundamentam nos referenciais teórico-filosóficos do materialismo histórico e dialético, de Karl Marx, da teoria histórico-cultural, de Lev Semyonovich Vygotsky, da teoria psicológica da atividade, de Alex Nikolaevich Leontiev, importantes para a compreensão da teoria desenvolvimental, de Vasili Vasilovich Davíдов que criou, juntamente com Daniil Barisovich Elkonin, um sistema para a organizar a atividade de estudo capaz de formar o pensamento teórico e a personalidade dos escolares.

Para isso, nos utilizamos da pesquisa bibliográfica que

[...] procura explicar um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos [...] busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema (CERVO; BERVIAN, 1983, p.55).

Assim, a pesquisa bibliográfica contribui para o estudo de conceitos teórico-filosófica necessários ao planejamento de propostas didático-pedagógicas.

Dessa maneira, a compreensão desses referenciais teóricos requer leituras, discussões, reflexões e apropriação¹ de conceitos pouco conhecidos pela maioria dos professores que; por um lado, tiveram em seu percurso formativo, uma educação pautada na concepção filosófica empirista/positivista e na teoria psicológica Behaviorista que privilegiam, respectivamente, o produto do conhecimento e da aprendizagem por estímulo X resposta e; por outro, pela simplificação no estudo dos referenciais teóricos críticos. Daí a necessidade em estudar os conceitos dos fundamentos teórico-filosóficos críticos para o planejamento e organização do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos para que os escolares formem o pensamento teórico.

Participam dos estudos acadêmicos de cursos de licenciatura, professores da educação básica da rede estadual de Barra do Garças que atuam em diferentes áreas do conhecimento; professores de instituições de ensino superior privado e professores de diferentes institutos do Campus Universitário do Araguaia, da Universidade Federal de Mato Grosso, responsáveis pela formação inicial para a docência e/ou bacharelado. Os estudos acontecem semanalmente das 7h 30min. às 10h 30min. nas dependências do referido Campus. Nos encontros são discutidos os textos que tratam dos principais conceitos dos referenciais teórico-críticos, da relação com a prática desenvolvida no contexto escolar e de reflexões sobre o planejamento e organização da atividade de estudo, nos diferentes contextos em que as práticas didático-pedagógica acontecem.

Os estudos são planejados e realizados em uma sequência lógica que se articula dialeticamente: inicialmente priorizamos discussões a respeito do método de produção do conhecimento para o materialismo histórico e dialético; na sequência os principais conceitos da teoria histórico-cultural, de Vygotsky e da teoria da atividade, de Leontiev para melhor compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos e; por fim, dos conceitos da teoria desenvolvimental, de Davíдов e da organização da atividade de estudo.

Para essa produção, abordamos, inicialmente os conceitos do materialismo histórico e dialético, na sequência a teoria histórico-cultural e a teoria psicológica da atividade e, por fim, a teoria desenvolvimental.

¹ A apropriação ocorre quando os sujeitos se apropriam das produções das gerações precedentes e, com isso, desenvolvem suas potencialidades.

Fundamentos teórico-filosófico do materialismo histórico e dialético

Diante da extensa produção e da complexidade da teoria filosófica marxista, iniciamos os estudos pelo método de produção do conhecimento. Para subsidiar as leituras e discussões utilizamos o livro “Introdução ao estudo do método de Marx”, de Paulo Netto (2011). O entendimento dos principais conceitos desse método se faz necessário para compreender os fundamentos teóricos da abordagem histórico-cultural e da teoria desenvolvimental para organizar a atividade de estudo para que os estudantes formem o pensamento teórico.

Para a apropriação desse método buscamos a compreensão dos elementos ontológicos que constituem o materialismo histórico e dialético, uma vez que o materialismo refere-se à matéria que é “[...] uma realidade objetiva que existe por si só, independentemente da consciência” [...] (Kopnin, 1978, p. 60); o histórico diz respeito ao processo de mudança do objeto, ou seja, as etapas de seu surgimento e desenvolvimento e; por fim, o dialético que envolve os conflitos e as contradições entre as ‘velhas’ e as ‘novas ideias’ para que ambas sejam superadas no processo de tese – antítese - síntese. Assim sendo,

A dialética não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico (KOSIK, 2002, p. 39).

Além disso, o método dialético passa por diferentes fases: a primeira incide no objeto dado, o empírico, isto é, o concreto não pensado, o real, o aparente, facilmente captado pelos sentidos; a segunda diz respeito à análise, realizada por meio das abstrações, necessárias para se construir o conceito que ocorre quando a essência do objeto é desvela. Assim,

A abstração, possibilitando a análise, retira do elemento abstraído as suas determinações mais concretas, até atingindo ‘determinações as mais simples’. Neste nível, o elemento abstraído torna-se ‘abstrato’ - precisamente o que não é na totalidade de que foi extraído: nela, ele se concretiza porquanto está saturado de ‘muitas determinações’ (PAULO NETO, 2011, p. 44).

A terceira refere-se ao concreto pensado (abstraído) que consiste na síntese das múltiplas determinações, ou seja, “[...] a ‘unidade do diverso’ que é própria de toda totalidade (PAULO NETO, 2011, p. 44). Com isso, o conhecimento teórico se constitui na realidade que não se oferece de imediato ao pensamento, mas que deve ser reproduzida, por meio do caminho de volta ao objeto inicial, com a leitura de suas múltiplas determinações, isto é, de sua totalidade. Nessa perspectiva, o papel do sujeito é essencialmente ativo para apreender, não a aparência ou a forma dada ao objeto empírico/aparente, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica/movimento. “Para revelar a essência do objeto, é necessário reproduzir o processo histórico real de seu desenvolvimento, mas este é possível somente se conhecermos a essência do objeto” (KOPNIN, 1978, p. 184). Assim sendo, [...] o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação” (PAULO NETO, 2011, p. 25).

Dessa maneira, o método dialético incide na análise mental que o sujeito realiza para desvelar o objeto caótico/empírico/aparente, ou seja, quando consegue fazer a leitura das conexões internas que se referem à totalidade como “[...] um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer [...] pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 2002, p. 44). Nessa perspectiva, o ponto de partida do processo de conhecimento está no concreto real (objeto dado/aparente/empírico) que, por meio do pensamento (abstração) o objeto vai sendo desvelado para se chegar à sua essência que

[...] não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no

fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno (KOSIK, 2002, p. 15).

Esse processo permite ao pesquisador se apropriar das múltiplas determinações e das relações diversas do objeto que se constitui no concreto pensado, isto é, em sua totalidade. Esse movimento produz o conhecimento teórico sobre o objeto de pesquisa na sua existência real e efetiva, a partir do qual o pesquisador consegue reproduzir idealmente o movimento real do objeto. Assim, o método da

[...] ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento; em outras palavras, é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional); é um movimento no pensamento e do pensamento (KOSIK, 2002, p. 36).

Em complemento a esse pensamento, Kosik diz que:

A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. O processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade *em todos os seus planos e dimensões*. O processo do pensamento não se limita a transformar o todo caótico das representações no todo transparente dos conceitos; no curso do processo o próprio todo é concomitante delineado, determinado e compreendido (KOSIK, 2002, p. 36-37).

Assim, para reproduzir o concreto pensado é necessário que o pensamento faça o caminho de volta ao objeto abstrato/empírico, ou seja, reproduza o movimento que se constitui na teoria que consiste na reprodução ideal do movimento real do objeto. Nessa perspectiva, o caminho dialético começa no abstrato/empírico e ascende pela via da análise até a elaboração de uma formulação de conceitos para, finalmente, alcançar o concreto pensado. Esse movimento requer a reprodução da essência do fenômeno e permite o desenvolvimento do pensamento teórico que se caracteriza como uma ascensão do abstrato/empírico para o concreto pensado, mais especificamente, descreve uma relação inicial geral que caracteriza uma série de fatos interconectados e que aparecem em problemas específicos.

É esse processo da aparência/empírico à essência que o pensamento reproduz o processo histórico real da objetividade, da complexidade e da contrariedade do objeto em estudo. Isso requer o desenvolvimento de um pensamento que “[...] leva à substituição de uma imagem cognitiva por outra, à transição do desconhecimento ao conhecimento, do conhecimento superficial e unilateral do objeto ao conhecimento profundo e multilateral” (KOPNIN, 1978, p. 127). Com isso, o desenvolvimento do pensamento se torna imprescindível para a compreensão da totalidade dos objetos.

Esses fundamentos teórico-filosóficos marxista nortearam a criação da teoria histórico-cultural, de Vygotsky (1991a, 1991b, 2001, 2004, 2005) e da teoria psicológica da atividade, de Leontiev (2004, 2005) que desencadearam as bases teóricas para a teoria desenvolvimental, de Davídov (1988, 1999), principalmente em relação à gênese do processo histórico dos fatos. Desse modo,

[...] a ideia de processo é equivalente à ideia de gênese histórica do fato pesquisado. É no estudo dessa gênese que apuramos a natureza e a significação desse fato. Isso equivale a dizer que o procedimento metodológico é histórico-genético, uma vez que o processo de gênese de um fato humano constitui a história desse fato (PINO, 2005, p. 179).

Isso significa dizer que é necessário adentrar a essência das coisas, uma vez que

É no estudo dessa gênese que capturamos a natureza e a significação desse fato. Isso equivale a dizer que o procedimento metodológico é histórico-genético, uma vez que o processo de gênese de um fato humano constitui a história desse fato (PINO, 2005, p. 179).

De acordo com os pressupostos marxistas, o entendimento da categoria atividade – associada ao trabalho – ao ser introduzida na ciência contemporânea pela lógica dialética, permite que se examine: “[...] a partir de um determinado ponto de vista, a estrutura universal e os esquemas universais da atividade e, o mais importante, o desenvolvimento histórico desta nos processos de reflexo e transformação pelo homem da natureza e de si mesmo” (DAVÍDOV, 1988, p. 21). Ao ser utilizada na área filosófico-pedagógica,

[...] a noção de atividade é compreendida como o processo no qual a realidade é transformada pelos esforços criativos dos homens. O trabalho é a forma original desta transformação. Todos os tipos de atividade humana mental e material são derivados do trabalho e mantêm sua característica principal que é a transformação da realidade e das pessoas como ação (DAVÍDOV, 1999, p. 2)

É por meio do trabalho, como atividade humana, que se criam os instrumentos necessários à satisfação das necessidades materiais e espirituais que, ao serem atendidas, geram novas necessidades e, conseqüentemente, à produção de novos instrumentos que se constituem como mediadores entre sujeito e objeto. Nessa relação de trabalho, os homens criam a história e transformam a natureza e, ao mesmo tempo, transformam-se e se humanizam, levando à modificação do pensamento. Nesse contexto, a teoria histórico-cultural busca, pela mediação realizada pelos instrumentos, mais especificamente dos signos/linguagem/palavra, a compreensão do desenvolvimento mental e a formação da consciência.

A teoria histórico-cultural

Lev Semenovich Vygotsky buscou no materialismo histórico e dialético os fundamentos para a criação de uma nova teoria psicológica – a histórico-cultural. Essa teoria se diferencia da psicologia Behaviorista que considera o sujeito como uma tábula rasa e da psicologia Inatista por entender que o sujeito nasce com os conhecimentos previamente definidos. Para a teoria histórico-cultural o sujeito se constitui historicamente na medida em que, dialeticamente, internaliza e se apropria dos conhecimentos produzidos no decorrer da história pelos homens que, pelo trabalho, produzem instrumentos fundamentais para desencadear mudanças na formação social e no nível de desenvolvimento cultural. Portanto, “[...] a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo [...] entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual” (COLE; SCRIBNER, 1991a, p. 8).

Assim, a teoria histórico-cultural busca compreender as relações existentes entre o sujeito e o objeto e identificar as condições de origem da consciência humana que, de acordo com Vygotsky (2004), é constituída por signos que são estímulos instrumentais de natureza social que, por meio da convivência social, tornam-se importantes para a formação do ser humano. Nesse sentido, o signo se constitui em “[...] qualquer símbolo convencional que tenha um significado determinado. O signo universal é a palavra” (VYGOTSKY, 2004, p. 465). Em face

a isso, os signos atuam sobre o sujeito e estão intimamente relacionados com a sua capacidade de criação e imaginação que, por sua vez, se manifestam por igual em todos os aspectos da vida cultural. Mediante a internalização dos signos é que ocorre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tipicamente humanas, que se diferenciam das funções elementares, de origem biológica, presentes tanto nos humanos quanto nos animais.

O desenvolvimento da função superior, segundo Pino (2005), é de natureza simbólica e ocorre, graças à mediação do Outro - detentor da significação cultural. Com isso, o

[...] acesso ao universo da significação implica, necessariamente, a apropriação dos meios de acesso a esse universo, ou seja, dos sistemas semióticos criados pelos homens ao longo da sua história, principalmente a linguagem sob as suas várias formas (PINO, 2005, p. 59).

Ao se considerar que o desenvolvimento cultural carece da mediação do Outro é necessário que alguém mais experiente exerça esse papel e atribua significação às condutas e aos objetos criados no decorrer da história. Esse processo de mediação realizada pela palavra auxilia no desenvolvimento do psiquismo humano, na medida em que o sujeito adquire a significação do patrimônio cultural da humanidade e de seu grupo social.

Ao internalizar as experiências culturais, o sujeito reconstrói os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar seus processos mentais. Para Vygotsky todas as funções no desenvolvimento do sujeito aparecem duas vezes:

[...] primeiro no nível social e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VYGOTSKY, 1991a, p. 64).

Para o autor, todas as pessoas são capazes de aprenderem e desenvolverem as funções psicológicas superiores. Para isso as interações dos sujeitos com seu grupo social e com os objetos da cultura são decisivas nas formas de governar, tanto o comportamento como o desenvolvimento do pensamento. Assim, a apropriação das atividades socialmente enraizadas e desenvolvidas historicamente se constitui de aspectos característicos da psicologia humana, que se diferencia qualitativamente da psicologia animal.

Somente os humanos têm a capacidade de desenvolver as funções superiores que dependem da internalização e apropriação de conceitos que Vygotsky (2004) denominou de cotidianos e científicos: os primeiros se formam na experiência pessoal, por meio do contato estabelecido com determinados objetivos, fatos e fenômenos dos quais ainda não se tem consciência científica. Ou seja, os “[...] conceitos espontâneos são aprendidos principalmente pela conversação, indo da experiência sensorial para a generalização” (NUÑEZ; PACHECO, 1998, p. 93). Diferente dos conceitos cotidianos, os científicos desvelam o que está oculto e aparentemente imperceptível no mundo em um processo contínuo e dinâmico. Por isso, a formação dos conceitos científicos, que tem suas raízes na atividade educacional especializada e sistematizada, requer operação mental do sujeito, isto é, do desenvolvimento de procedimentos cognitivos que necessitam de atenção, a fim de identificar os aspectos essenciais que permitem realizar sínteses e fazer generalizações mais complexas. É com esse entendimento que “O ensino só é válido quando precede o desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2004, p. 463).

Isso mostra a importância de quem atua com as ações didático-pedagógicas compreender a relação existente entre aprendizagem e desenvolvimento, a fim de intervir na zona de desenvolvimento proximal que “[...] caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (VYGOTSKY, 1991a, p. 97). Nessa perspectiva, a zona de desenvolvimento proximal se caracteriza como

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991a, p. 97).

Dessa maneira, a zona de desenvolvimento proximal permite delinear o estado imediato de desenvolvimento e pode ser estimulada pela mediação didática² que auxilia no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a fim de que o sujeito aprenda algo que ainda não conseguiu sozinho. Esse processo é necessário, uma vez que: “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKY, 1991a, p.101).

Isso significa dizer que, para se ensinar os conceitos científicos, é imprescindível compreender o desenvolvimento mental, em suas diferentes etapas, e o que acontece na mente do sujeito quando os conhecimentos científicos são ensinados, uma vez que o processo de formação de conceitos é

[...] um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamentos, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingindo o nível necessário. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização. Mas o significado das palavras evolui (VYGOTSKY, 1991b, p. 71).

Nesse sentido, quando uma palavra nova é aprendida pelo sujeito, o desenvolvimento está apenas começando:

[...] no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalização de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo à formação dos verdadeiros conceitos (VYGOTSKY, 2001, p. 246).

Isso nos remete ao valor da escola em relação ao ensino dos conceitos, uma vez que a lógica formal considera

[...] o conceito como um conjunto de traços do objeto afastado do grupo, como um conjunto de traços gerais. Por isso o conceito surgiria como resultado da paralisação de nossos conhecimentos sobre o objeto. A lógica dialética mostrou que o conceito não é um esquema tão formal, um conjunto de traços abstraídos do objeto, mas que oferece um conhecimento muito mais rico e completo do mesmo (VYGOTSKY, 2004, p. 120).

Daí a importância da teoria desenvolvimental, de Davíдов para a educação escolar, no sentido de criar uma organização do ensino que vise à apropriação dos conceitos científicos, a fim de que os escolares realizem generalização de pensamento e não somente dos objetos. Para isso, a teoria de Leontiev tem papel fundamental ao estruturar psicologicamente a atividade, constituída pela necessidade, motivo (objeto), objetivos, condições e tarefas de

2 - Cristina d'Ávila (2001) traz uma discussão de Yves Lenoir em relação ao conceito de mediação: a mediação cognitiva que ocorre entre sujeito e objeto de conhecimento e a mediação didática, capaz de tornar desejável e assimilável o objeto de conhecimento. Ou seja, um saber didático que medeia a mediação cognitiva. Para isso, necessário se faz não só saber como se ensina, mas também como se aprende, para que se possa pensar em como viabilizar o ensinar.

realização da atividade, que surgem da necessidade e acabam impulsionando os motivos³ orientados para um objeto e os elementos estruturais da atividade formados pela: atividade, ações e operações. Assim, a atividade está relacionada com o motivo (objeto), as ações com os objetivos e as operações com as condições, tanto espirituais como materiais, necessárias para sua execução. Essa estrutura psicológica é fundamental à organização da atividade de estudo, por parte de Davíдов.

Teoria psicológica da atividade

Alexei Nikolaevitch Leontiev (1903-1979) vivenciou todo o período revolucionário e pós-revolucionário socialista da ex-União Soviética. Sua base teórico-metodológica encontra-se nos princípios e ideais revolucionários marxista-leninistas e, juntamente com Vygotsky e Luria, participou ativamente da criação da abordagem histórico-cultural. Em particular, Leontiev dedicou-se a formulação e elaboração de teses importantes ao desenvolvimento da teoria psicológica da atividade, na qual suas ideias estão “[...] na relação de interdependência que estabelece entre a atividade humana e o desenvolvimento do homem” (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 82).

Em seu entendimento, o homem nasce homem enquanto espécie, mas no processo de hominização ocorre a evolução biológica e o desenvolvimento das características que o constituem homem. Nesse sentido, “[...] a hominização, enquanto mudanças essenciais na organização física do homem, termina com o surgimento da história social da humanidade” (LEONTIEV, 2004, p. 282). Dessa forma, para Leontiev o desenvolvimento humano ocorre pela intencionalidade da atividade que ele exerce ao transformar os objetos e a si próprio, numa dupla relação de constituição. É pela atividade que os homens criam os objetos que satisfazem as necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Assim,

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo (LEONTIEV, 2004, p. 284).

Isso mostra que as aptidões humanas não são transmitidas hereditariamente, mas adquiridas no decurso da vida por um processo de internalização da atividade externa transformada em atividade interna - que ocorre por meio da atividade do homem em suas relações com outros homens e com a natureza - e a apropriação da cultura, criados pelas gerações precedentes, que permite ao homem passar da consciência social para a individual. Assim, o que a natureza fornece ao nascermos é insuficiente para vivermos em sociedade. Daí que toda produção de instrumentos trazem os traços característicos da criação humana que incorporam as operações de trabalho historicamente elaboradas e necessitam da comunicação com outros homens para revelar seu uso, sem a qual os “[...] tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso” (LEONTIEV, 2004, p. 291). Nos dizeres de Leontiev o movimento da história só é possível com a transmissão das aquisições da cultura humana às novas gerações, via educação que se complexibiliza na medida em que cresce seu papel específico.

Leontiev (2004) tinha como base de suas ideias a relação de interdependência entre a atividade humana e o desenvolvimento do homem, não de forma mecânica e passiva, mas ativa, pois ao mesmo tempo que modifica o mundo também se modifica. Assim, o que distingue a atividade humana das demais é a intencionalidade de suas ações, possível pela intervenção da consciência. Dessa maneira, é importante considerar a

3 - Segundo Leontiev (2005) o motivo é que impulsiona uma atividade, pois articula uma necessidade a um objeto, ou seja, o objeto da atividade é seu motivo real.

[...] consciência (o psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o sujeito considerado ocupa nestas relações (LEONTIEV, 2004, p. 95).

Com isso, a consciência humana transforma-se no decorrer do desenvolvimento histórico e social; portanto, ligada a estrutura da atividade humana que “[...] não poderia, aliás, ter outra estrutura que a criada pelas condições sociais e as relações humanas que delas decorrem (LEONTIEV, 2004, p. 106).

Nesse sentido, Leontiev (2004, 2005) preocupou-se com os componentes e os elementos estruturais da atividade; identificou a estrutura dos processos psíquicos internos e da atividade objetual externa e a estrutura psíquica geral da atividade que são aqueles processos que “[...] realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele” (LEONTIEV, 2005, p. 68). Assim, para ser considerada uma atividade, precisa estar relacionada diretamente com o mundo e satisfaz uma determinada necessidade.

Desse modo, nos seres humanos as necessidades conscientes ou inconscientes, pessoais ou sociais, naturais ou culturais, materiais ou espirituais desencadeiam em diferentes formas de atividade que mudam ao longo do desenvolvimento humano. Assim, a atividade desenvolvida pelos sujeitos, em seu processo histórico, é ajustada pelas exigências da sociedade. Alguns tipos de atividade, segundo Leontiev (2005), são as principais em determinado estágio e válido para o desenvolvimento subsequente do sujeito, e outros são menos importantes, ou seja, uma representa o papel principal e outras um papel subsidiário no processo de desenvolvimento humano. Embora o sujeito desenvolva diferentes atividades, muitas subsidiárias, é o desenvolvimento da atividade principal que se modifica historicamente e guia as transformações mais importantes nos processos psíquicos dos sujeitos. Especificando: a atividade principal, segundo Facci (2004), inicia com a comunicação emocional direta dos bebês com os adultos, na infância o jogo e a brincadeira e, na pré-adolescência o estudo, na adolescência a comunicação íntima pessoal entre os jovens e, na vida adulta o trabalho. Assim, é por meio da atividade externa, predominante em determinado período do desenvolvimento histórico do sujeito, que governa a formação das funções psíquicas superiores. Nessa perspectiva,

A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade do indivíduo, em um certo estágio de seu desenvolvimento (LEONTIEV, 2005, p. 65).

Assim, o critério de mudança de um estágio para o outro é a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante do sujeito com a realidade; portanto, essas mudanças não estão relacionadas com a idade, mas com o estágio de desenvolvimento da psique. Esse estágio se modifica quando o sujeito se dá conta de que o lugar que ocupa no mundo das relações humanas circundantes deixa de corresponder às suas potencialidades e se esforça para alterá-lo. Com isso, “[...] sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica” (LEONTIEV, 2005, p. 66).

Para compreender a mudança da atividade principal é importante diferenciar dois conceitos: atividade e ação. A primeira diz respeito aos processos “[...] psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isso é, o motivo” (LEONTIEV, 2005, p. 68).

Dessa maneira, a atividade tem como característica o motivo – manifestar-se na consciência como imagem interior - pelo qual o sujeito se dispõe a agir a partir de uma necessidade. Assim, o motivo é que impulsiona uma atividade, pois articula uma necessidade a um objeto, ou seja, o objeto da atividade é seu motivo real. Como motivo e objeto coincidem na atividade, é nela que o homem atribui sentido pessoal às significações sociais que existem inicialmente independentemente dos sujeitos, pois trata-se de um fenômeno social. Nesse sentido, a ativi-

dade medeia a relação entre os seres humanos e a realidade a ser transformada em uma relação dialética, na qual objeto e sujeito se transformam. Desse modo, é pela atividade externa que se constitui a atividade interna e, conseqüentemente, se potencializa o desenvolvimento das capacidades humanas.

Para Leontiev (2005) a necessidade é a condição primeira de toda atividade, porém, em si, ela não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, uma vez que é no objeto da atividade que ela encontra sua determinação, ou seja, o objeto torna-se motivo da atividade – aquilo que move o sujeito a agir para satisfazer suas necessidades. Assim, a atividade se efetiva quando ocorre o encontro entre necessidade, motivo e objeto. Esse processo marca o início da transição da atividade do nível material para o nível psicológico.

A segunda - ação - ocorre quando não há coincidência entre motivo (objeto) e objetivo, pois “[...] um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte” (LEONTIEV, 2005, p. 69). Nesse sentido, as ações dependem dos objetivos e são dirigidas por operações, meios ou procedimentos, necessárias para realizá-las. As operações, por sua vez, estão relacionadas com as condições tanto materiais como mentais/espirituais/cognitivas. Assim, para Leontiev (2005), a atividade é constituída pela necessidade, motivo (objeto), objetivo, condições – materiais e espirituais - e tarefas de sua realização.

Entender a estrutura psicológica da atividade se constitui em contribuições importantes para a educação escolar, na medida em que se compreende que é pela atividade que o sujeito aprende e se desenvolve. Nesse sentido, a escola, enquanto espaço de socialização de conhecimentos produzidos pela humanidade, precisa avançar no sentido de superar a mera transmissão mecânica do patrimônio cultural. Daí a importância da estrutura psicológica da atividade: necessidade, motivo (objeto), objetivo, condições e tarefas e os elementos estruturais da atividade: atividade - ação - operação para subsidiar a teoria desenvolvimental, de Davídov que acrescenta o desejo, como o núcleo básica de uma necessidade, à estrutura psicológica da atividade de Leontiev.

A Teoria Desenvolvimental

Vasily Vasilyevich Davídov (1930-1998) teve sua trajetória acadêmica de filósofo e psicólogo marcada por pesquisas no campo da psicologia pedagógica. Seus estudos fundamentaram-se no materialismo histórico e dialético e na abordagem histórico-cultural para criar a teoria desenvolvimental que tem como princípio a formação do pensamento teórico-científico dos escolares.

Insatisfeitos com o processo de ensino das escolas Russas, Elkonin⁴ e Davídov desenvolveram pesquisas nas escolas primárias de Moscou e perceberam que seguiam os fundamentos teóricos da pedagogia tradicional que ensinavam as características aparentes dos objetos, depois os objetos eram comparados uns com os outros e classificados, resultando na aprendizagem de conhecimentos empíricos.

Isso fez com que Elkonin-Davídov criassem, nos anos 1960, um sistema didático, no qual os estudantes devem “[...] aprender o aspecto genético e essencial dos objetos, ligado ao modo próprio de operar da ciência, como um método geral para análise e solução de problemas envolvendo tais objetos” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 320). Ao fazerem uso do método geral os estudantes conseguem resolver tarefas concretas, compreendendo a articulação entre o todo e as partes e vice-versa.

Para que isso se efetive, Davídov (1988) buscou na teoria psicológica da atividade a base sobre a qual as emoções funcionam e desencadeiam a teoria da atividade de estudo que segue uma característica central, o conhecimento teórico. Para isso, a atividade de estudo deve partir

[...] da experiência dos estudantes, dos seus interesses, das perguntas, e das necessidades [...]; deve estimular e utilizar conflitos cognitivos; estimular a reflexão sobre demandas

4 - Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984), psicólogo soviético, conhecido no Brasil pela publicação do livro sobre Psicologia do Jogo.

objetivas e pré-requisitos subjetivos como uma base para a formação de objetivos de aprendizagem tem que tornar os estudantes cientes dos sucessos e das falhas [...] e tem que manter a autoconfiança e a auto-competência dos estudantes (LOMPSCHER, 1999, p. 3-4).

Nessa perspectiva, a atividade de estudo é fundamental na formação da consciência humana, que se desenvolve mediante uma educação escolar que impulsiona o desenvolvimento cognitivo, ligado à fundamentação lógico-psicológica da estruturação das disciplinas escolares.

O conteúdo destas e os meios para desenvolvê-los no processo didático-educativo determinam essencialmente o tipo de consciência e de pensamento que se forma nos escolares durante a assimilação dos correspondentes conhecimentos, atitudes e hábitos (DAVÍDOV, 1988, p. 99).

Para Davíдов os conteúdos e métodos desenvolvidos na escola ajuda os estudantes formarem somente o pensamento empírico, deixando de favorecer a formação do pensamento teórico necessário às generalizações científicas. Assim, “[...] o pensamento que se realiza com ajuda das abstrações e generalizações de caráter lógico-formal somente leva a formar os chamados conceitos empíricos” (DAVÍDOV, 1988, p. 104).

Para Davíдов os conteúdos e métodos desenvolvidos na escola ajuda os estudantes formarem somente o pensamento empírico constituído pelo “[...] conhecimento do imediato na realidade, justamente do aspecto que se expressa pela categoria de existência presente [...]” (DAVÍDOV, 1988, p. 123). Assim, o conceito formado a partir desse pensamento permite apenas a compreensão aparente do objeto, impedindo que se desvelem as conexões internas e essenciais, uma vez que a formação desse conceito acontece pelo caminho do concreto, sensorial e imaginável, conduzindo a uma generalização empírica. Daí que esse conhecimento se limita a descrever, nomear, quantificar, catalogar, expor, definir, esquematizar o que é possível de ser observado diretamente e imediatamente pelos sentidos.

Para avançar no processo de aprendizagem é imprescindível a formação do pensamento teórico que se constitui a partir da abstração e da reflexão teórica, na qual se identificam as relações genéticas do objeto do conhecimento, seu princípio geral que serve como uma base para a análise do objeto. Assim, o pensamento teórico

[...] é a forma de atividade mental por intermédio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material e como meio de sua representação mental, de sua estruturação, isto é, como ação mental especial (DAVÍDOV, 1988, p. 126).

Esses procedimentos de pensamento possibilitam a reconstrução e transformação mental do objeto. Assim, pensar teoricamente é “[...] desenvolver processos mentais pelos quais se chega aos conceitos, transformando-os em ferramentas para fazer generalizações conceituais e aplicá-las a problemas específicos” (DAVÍDOV, 1988, p. 332).

Para que a educação escolar forme o pensamento teórico é necessário realizar mudanças didático-pedagógicas fundamentadas nas teorias empírica/positivista que enfatizam a transmissão, a memorização e a reprodução mecânica dos conteúdos escolares. Essas práticas dificultam uma melhor compreensão das transformações, dos movimentos, da totalidade, das contradições, das variáveis próprias da formação dos conceitos científicos e imprescindíveis à formação do pensamento teórico.

Nessa perspectiva, a teoria desenvolvimental desempenha papel ativo no desenvolvimento da consciência humana e na formação do pensamento teórico, necessários às generalizações científicas. Para isso, a palavra dos mais experientes (professor e/ou colegas) deve orientar os demais para o objeto de aprendizagem e de sua

[...] análise para diferenciar os aspectos essenciais dos fenômenos daqueles que não o são e, finalmente, a palavra-termo, sendo associada aos traços distinguidos, comuns para toda uma série de fenômenos se converte em seu conceito generalizador (DAVÍDOV, 1988, p. 102-103).

Dessa forma, é importante que se recrie a atividade de estudo, a partir da estrutura da atividade constituída por desejo, necessidade, motivo (objeto), objetivo, condições e tarefas de realização dessa atividade. É a partir dessa estrutura que Davídov (1988) cria as seis ações para a organização da atividade de estudo: a) a transformação das condições do problema, com vistas a descobrir as suas relações essenciais, dentre aquelas extraídas das características do objeto estudado, ou mudança, ou produção de um problema, de modo que as relações gerais fiquem claramente visíveis; b) criação de um modelo das relações levantadas previamente, sob forma material, gráfica ou literal; c) transformação do modelo, com vistas a estudar as propriedades intrínsecas do objeto em estudo; d) criação de um sistema de problemas específicos que podem ser resolvidos mediante a aplicação do modo geral, ou criação de novos problemas e tarefas a partir do modelo; e) controle da realização das ações precedentes e; f) avaliação da aquisição da forma geral, como resultado da resolução de um problema de aprendizagem.

A realização dessas ações pode ser caracterizada como investigações que os escolares realizam, de forma dirigida e mediada, para apropriarem-se dos conceitos científicos que ocorrem quando são capazes de estabelecer relações entre a aparência/empírico e a essência/nuclear, ou seja, quando o pensamento abstrai a totalidade de conhecimentos presentes no movimento que ocorre do geral ao particular e vice-versa.

Além disso, o movimento de ascensão do abstrato ao concreto pensado, realizado durante a atividade de estudo, permite não somente a apropriação dos conceitos, mas também a formação do pensamento teórico, o desenvolvimento das ações cognitivas relacionadas, como a reflexão, a análise e o planejamento. É por isso que:

O ensino desenvolvimental tem como essência o desencadear do pensamento teórico, isto é, que reproduza conscientemente as compreensões teóricas desenvolvidas em uma matéria de modo a explicar as importantes relações estruturais que caracterizam aquela matéria (CHAIKLIN, 1999, p. 4).

Isso implica dizer que o objetivo primeiro da teoria desenvolvimental é fazer com que os envolvidos no processo educativo desenvolvam habilidades de pensar por si mesmos. Assim, cabe ao professor organizar meios e situações adequadas para apropriação, por parte dos escolares, das experiências histórico-social.

Nessa perspectiva, para ensinar é preciso considerar que os escolares, no início da atividade de estudo, necessitam, segundo Davídov (1988), da ajuda constante do professor e/ou do mais experiente para desenvolver as ações, operações e tarefas necessárias a aquisição da capacidade de aprender teoricamente, uma vez que a base desse ensino está pautado no desenvolvimento cognitivo necessário à apropriação e reprodução do conceito teórico, entendido como “[...] um conjunto de procedimentos para deduzir relações particulares da relação abstrata” (CHAIKLIN, 1999, p. 4).

Para isso, faz-se necessário que os escolares identifiquem o nuclear originário do conteúdo e, a partir dele, deduzam suas múltiplas determinações, isto é, a totalidade. Assim, a identificação do nuclear contribui para reprodução mental do objeto, ou seja, é pelo processo de desenvolvimento do pensamento que o nuclear se revela como universal, de um determinado todo, atuando como base das manifestações do concreto pensado.

Segundo Davídov (1988), os escolares devem pensar teoricamente o objeto e, com isso, formar o conceito teórico para lidar com ele em situações concretas. Daí a importância da resolução de situações-problema, pois se o conteúdo é transmitido em forma de produto, dificilmente se apropriam do conhecimento científico, que requer a identificação do nuclear e de seus nexos internos necessários à análise e generalização.

Organizar a atividade de estudo com o objetivo de formar o pensamento teórico requer

uma preparação didático-pedagógica que a maioria dos cursos de formação inicial e continuada deixam de contemplar em seus currículos. Em função disso, o professor acaba ensinando os conteúdos apenas empiricamente que, segundo Davídov (1988), desenvolve o pensamento e a generalização empírica. Portanto, a formação do pensamento e a generalização teórica

[...] não se alcança mediante a simples comparação dos traços de objetos isolados, o que é característico para a generalização puramente indutiva, mas por meio da análise da essência dos objetos e fenômenos estudados, sua essência se define precisamente pela unidade interna de sua diversidade (DAVÍDOV, 1988, p. 131).

Para isso, o professor deve organizar a atividade de estudo que permite aos escolares sigam o caminho do pensamento científico utilizado na construção desse conhecimento, isto é, adotando o pensamento semelhante ao raciocínio utilizado pelos cientistas para construir os conceitos teóricos, formando, assim, o pensamento teórico. Para isso,

O conhecimento teórico deve ser adquirido por meio da atividade investigativa. Na escola, esta atividade é atividade controlada, consistindo da investigação de problemas que contenham os conflitos fundamentais do fenômeno. Um pré-requisito para a aquisição do conhecimento teórico é a atividade didática construída sobre tarefas que iluminam os contrastes encontrados nas relações fundamentais de um fenômeno. Por meio desta investigação, fica possível apreender o desenvolvimento do fenômeno (HEDEGAARD, 2002, p. 206).

Essa organização da atividade de estudo requer dos professores domínio dos conteúdos, conhecimentos didático-pedagógicos dentre outros que envolvem a atividade docente para que os estudantes desenvolvam habilidades de pensar por si mesmos. Para isso o professor precisa planejar situações para que os estudantes se apropriem das experiências histórica-sociais.

Assim sendo, as atividades de estudo, planejadas pelos professores, devem desencadear a mobilização do pensamento dos escolares, em direção à construção dos conceitos teóricos. Essa tarefa depende fortemente da estrutura da atividade de estudo e da realização de ações caracterizadas como investigações para que os escolares se apropriem do nuclear do conhecimento em sua totalidade, uma vez que, de acordo com Marzari (2016), o fundamento do processo de ensino e aprendizagem se constitui na apropriação dos conceitos científicos. Dessa maneira, a atividade de estudo deve ser organizada de maneira que os escolares mobilizem o pensamento do geral para o particular, do abstrato para o concreto pensado e de práticas desenvolvidas do coletivo para o individual.

Considerações Finais

No decorrer do processo histórico a educação escolar esteve fundamentada, prioritariamente, em práticas que reproduziam o conhecimento como verdade inquestionável, em que o professor se constituía como agente transmissor e os escolares como sujeitos passivos e receptivos desses saberes para se adaptarem à sociedade, escamoteando situações de classes sociais. Esses preceitos teórico-práticos começaram a ser questionados nos cursos de formação de professores, seja inicial ou continuada, no início dos anos oitenta, com o processo de abertura política e a inserção de arcabouços teóricos críticos.

Dentre eles destacamos o materialismo histórico e dialético, de Marx, a teoria histórico-cultural, de Vygotsky e da teoria da atividade, de Leontiev que trazem conceitos basilares à compreensão da teoria desenvolvimental. A apropriação desses referenciais implica em mudanças significativas nas formas de pensar e de agir introjetadas no decorrer do processo histó-

rico de formação dos professores que, em sua maioria, aprenderam e reproduzem um ensino pautado, basicamente, nos conhecimentos empíricos. Isso, segundo Davíдов (1988), apenas contribui para a formação do pensamento empírico deixando de favorecer o desenvolvimento da consciência e a formação do pensamento teórico necessário para realizar generalizações científicas. Assim, o “[...] pensamento que se realiza com ajuda das abstrações e generalizações de caráter lógico-formal somente leva a formar os chamados conceitos empíricos” (DAVÍDOV, 1988, p. 104).

Avançar na formação do pensamento teórico, que tem como essência a análise do conteúdo, implica na organização da atividade de estudo que desenvolva um nível de cognição necessário à apropriação e reprodução dos conceitos teóricos, entendidos como “[...] um conjunto de procedimentos para deduzir relações particulares da relação abstrata” (CHAIKLIN, 1999, p. 4). Para isso, a atividade de estudo deve criar as condições concretas para que os escolares se apropriem dos conhecimentos científicos produzidos historicamente, façam generalizações teóricas e se utilizem dos conhecimentos na resolução de problemas da vida prática.

Por fim, os estudos realizados nos projetos sinalizam para mudanças, mesmo que incipientes, no processo de internalização e apropriação das teorias críticas e da necessidade de planejar a atividade de estudo para que os escolares formem o pensamento teórico.

Referências

CHAIKLIN, Seth. Ensino desenvolvimental na escola secundária superior. Trad. José Carlos Libâneo; Raquel A. M. da Madeira Freitas. In: HEDEGAARD, Mariane; LOMPSCHER, Joachim (Orgs.). **Learning Activity and Development**. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

CERVO, Arnaldo Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. 3 ed. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1983

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich (org.). **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica, teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

_____. Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade. In: CHAIKLIN, Seth; HEDEGAARD, Mariane (org.). **Activity theory and Social Practice**: cultural-historical approaches. 4. ed. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev Elkonin e Vigotski. **Educação & Sociedade — Revista quadrimestral de Ciências da Educação**/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, v. 24, n. 62, p. 64–81, abr. 2004.

HEDEGAARD, Mariane. A zona el de desenvolvimento proximal com base para a instrução. In: MOLL, Luis C. (org.). **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. Célia neves e Alderico Toríbio. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

LEONTIEV, Alex Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.

In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2005.

LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas. Vasily Vasilyevich Davydov: A escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental: Vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013

LOMPSCHER, J. A atividade de aprendizagem e sua formação: ascensão do abstrato ao concreto. In: HEDEGAARD, M.; LOMPSCHER, J. (org.). **Learning activity and development**. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Atividade pedagógica na unidade significado social-sentido pessoal. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (org.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. Uberlândia: EDUFU, 2017

MARZARI, Marilene. **Ensino e Aprendizagem de didática no curso de pedagogia: contribuições da teoria desenvolvimental de V. V. Davydov**. Jundiaí: Paco, 2016.

NUÑES, Isauro Beltrán; PACHECO, Otmara Gonzáles. Formação de conceitos segundo a teoria de assimilação de Galperin. **Caderno de Pesquisa**, Campinas, n. 105, p. 92–109, nov.1998.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

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

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

_____. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Teoria e método em psicologia**. Trad. Cláudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villa lobos. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2005.