

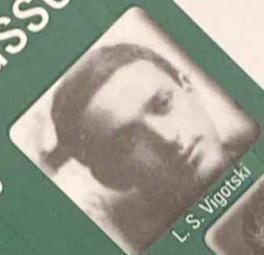
DESENVOLVIMENTAL

ENSINO

vida, pensamento e
obra dos principais
representantes russos

2ª edição

Andréa Maturano Longarezi
Roberto Valdés Puentes
Organizadores



L. S. Vigotski



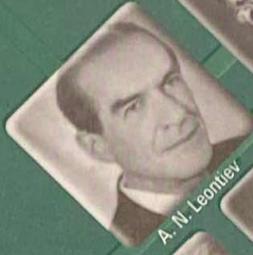
A. R. Luria



S. L. Rubinsteyn



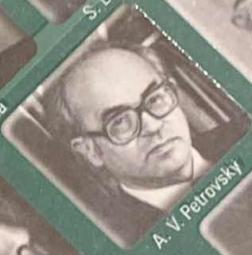
P. Ya. Galperin



A. N. Leontiev



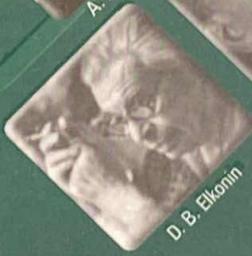
L. V. Zankov



A. V. Petrovsky



N. F. Talizina



D. B. Elkonin



V. V. Davydov

Se a função verdadeira da escola não é a de formar o pensamento empírico, então qual é o seu papel? A teoria marxista, a psicologia histórico-cultural e a didática desenvolvimental afirmam que o verdadeiro papel da escola é o de criar um tipo específico de orientação pedagógica que permita desenvolver no aluno aquilo que fora dela não teria condições de desenvolver: o pensamento teórico. De modo que a função da escola é desenvolver no aluno as funções mentais superiores que o tornam humano tendo como foco o pensamento teórico, pela via da formação dos conceitos científicos e das ações mentais.

Dá a necessidade de intensificar ainda mais o estudo da obra dos principais representantes dessa teoria de base marxista, mas não apenas de L. S. Vigotski, A. R. Luria, A. N. Leontiev, V. V. Davíдов e D. B. Elkonin, como tem sido feito de maneira geral até hoje, salvo poucas exceções, mas também de outros autores, sobretudo dos psicólogos-didatas, que têm enriquecido essa teoria no campo desenvolvimental e experimental desde a década de trinta do século XX até nos dias atuais. Por exemplo: A. V. Zaporozhets, L. V. Zankov, A. V. Petrovski, L. Bozhovic, N. Morozova, N. F. Talízina, P. Ya. Galperin, T. V. Dragunova, M. A. Danilov, M. N. Skatkin, M. I. Majmutov, N. G. Salmina, L. A. Venguer, chegando até Tatiana Arrutina e Yulia Solovieva.

Organizadores

coleção **BP** Biblioteca
DD Psicopedagógica
Didática
Série: Ensino
Desenvolvimental

Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos

Volume 1
2ª edição



L. S. Vigotski

A. N. Leontiev

A. R. Luria

S. L. Rubinstein

A. V. Zaporozhets

D. B. Elkonin



L. V. Zankov

A. V. Petrovsky

P.Ya. Galperin

V. V. Davydov

N. F. Talízina

Realização:

GEPEDI

Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente

Apoio:



FAPEMIG

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais





Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Copyright 2012 © Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia/MG
2ª edição: 2014 / 1ª edição: 2013 / 1ª reimpressão: 2013
Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total sem permissão da editora.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU – MG, Brasil

E59d	<p>Ensino desenvolvimental : vida, pensamento e obra dos principais representantes russos / Andréa Maturano Longarezi, Roberto Valdés Puentes, Organizadores. – 2ª edição – Uberlândia : EDUFU, 2015.</p> <p>398 p.(Coleção biblioteca psicopedagógica e didática . Série Ensino Desenvolvimental; v.1)</p> <p>Conteúdo: Vida, pensamento e obra dos representantes russos: L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, A. R. Luria, S. L. Rubinstein, A. V. Zaporozhets, D. B. Elkonin, L. V. Zankov, A. V. Petrovsky, P.Ya. Galperin, V. V. Davydov, N. F. Talizina.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>ISBN: 978-85-7078-375-2</p> <p>1. Didática. 2. Ensino. 3. Psicologia educacional. I. Longarezi, Andréa Maturano. II. Valdés Puentes, Roberto. III. Universidade Federal de Uberlândia. IV. Série.</p> <p>CDU: 37.02</p>
------	---

Editora da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco 1S – Térreo
Cep 38408-100 – Uberlândia – Minas Gerais
Tel: (34) 3239-4293
www.edufu.ufu.br

Andréa Maturano Longarezi
Roberto Valdés Puentes
Organizadores

Ensino desenvolvimental: vida, pensamento
e obra dos principais representantes russos

Volume 1
2ª edição

Coleção
Biblioteca Psicopedagógica e Didática
Série
Ensino Desenvolvimental v.1



*Tara Adriana,
com carinho,
Leia
30.06.2015*

REITOR
Elmiro Santos Resende

VICE-REITOR
Eduardo Nunes Guimarães

DIRETORA DA EDUFU
Joana Luiza Muylaert de Araújo

CONSELHO EDITORIAL
Alessandro Alves Santana
Carlos Eugênio Perera
Cibele Crispim
Francisco José Torres de Aquino
Guilherme Fromm
Líliã Gonçalves Neves
Luiz Fernando Moreira Izidoro
Narciso Laranjeira Telles da Silva
Reginaldo dos Santos Pedroso
Sílvia Carlos Rodrigues

EDITORA DE PUBLICAÇÕES
Maria Amália Rocha

REVISÃO DE PORTUGUÊS/ABNT
Líliã Maria Guimarães

PROJETO GRÁFICO E CAPA
Ivan da Silva Lima

EDITORAÇÃO
Max Andrade Duarte

IMPRESSÃO E ACABAMENTO
DIGRA – Divisão Gráfica da UFU

Faculdade de Educação –
Universidade Federal de Uberlândia

COLEÇÃO
Biblioteca Psicopedagógica e Didática

DIREÇÃO
Roberto Valdés Puentes
Andréa Maturano Longarezi
Orlando Fernández Aquino

CONSELHO EDITORIAL
Prof. Ms. Achilles Delari Junior – Pesquisador Aposentado – Brasil
Prof. Dr. Alberto Labarrere Sarduy – Universidad Santo Tomás – Chile
Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dr. Antonio Bolívar Gotia – Universidad de Granada – Espanha
Profa. Dra. Diva Souza Silva – Universidade Federal de Uberlândia
Profa. Dra. Elaine Sampaio Araújo – Universidade de São Paulo – Brasil
Prof. Dr. Francisco Curbelo Bermúdez – AJES – Brasil
Prof. Dr. Humberto A. de Oliveira Guido – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga – Universidade de Brasília – Brasil
Prof. Dr. Isauro Núñez Beltrán – Universidade Federal de Rio Grande do Norte – Brasil
Prof. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada – Universidade Federal da Integração Latino-americana – Brasil
Prof. Dr. Luis Quintanar Rojas – Universidad Autónoma de Puebla – México
Profa. Dra. Maria Aparecida Mello – Universidade Federal de São Carlos – Brasil
Profa. Dra. Maria Célia Borges – Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Brasil
Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino – Universidade de Uberaba
Prof. Dr. Reinaldo Cueto Marin – Universidad Pedagógica de Sancti Spiritus – Cuba
Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dr. Ruben de Oliveira Nascimento – Universidade Federal de Uberlândia
Profa. Dra. Silvia Ester Orrú – Universidade de Brasília
Profa. Dra. Suely Amaral Mello – Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho – Brasil
Profa. Dra. Yulia Solovieva – Universidad Autónoma de Puebla – México

SÉRIE
Ensino Desenvolvidor

DIREÇÃO
Profa. Dra. Andréa M. Longarezi
Prof. Dr. Roberto V. Puentes

VOLUME 1

ORGANIZADORES:
Andréa Maturano Longarezi
Roberto Valdés Puentes

Sumário

Apresentação da segunda edição	7
Prefácio a la segunda edición	11
Apresentação da primeira edição	19
Prefácio da primeira edição	25

Parte I – Os precursores da psicologia marxista russa

Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural	57
--	----

Zoia Prestes
Elizabeth Tunes
Ruben Nascimento

A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade	79
Andréa Maturano Longarezi Patrícia Lopes Jorge Franco	

A. R. Luria: uma trajetória de vida	123
Tatiana Akhutina	
Rubinstein: um grande psicólogo, uma grande personalidade	149
Elaine Sampaio Araujo	

Parte II – Seus seguidores

Vida, pensamento e obra de A. V. Zaporozhets: um estudo introdutório	177
Roberto Valdés Puentes	

Daniil Borisovich Elkonin: a vida e as produções de um estudioso do desenvolvimento humano	217
Lucinéia Maria Lazaretti	

Leonid Vladimirovitch Zankov: contribuições para a pesquisa em didática desenvolvimental	245
Orlando Fernández Aquino	

Bases conceituais da obra de A. V. Petrovsky: implicações nos processos de ensinar e aprender na escola	275
Maria Aparecida Mello Douglas Aparecido de Campos	

P. Ya. Galperin: a vida e a obra do criador da teoria da formação por etapas das ações mentais e dos conceitos.....	295
<i>Isauro Beltrán Núñez</i>	
<i>Marcus Vinícius de Faria Oliveira</i>	
Vasily vasilyevich davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico.....	327
<i>José Carlos Libâneo</i>	
<i>Raquel A. Marra da Madeira Freitas</i>	
Aportaciones de N. F. Talizina para la psicología y el desarrollo de la educación	363
<i>Yulia Solovieva</i>	
<i>Luis Quintanar Rojas</i>	

APRESENTAÇÃO DA SEGUNDA EDIÇÃO

A obra *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos* tem sido bem acolhida no Brasil. A editora universitária EDUFU, sem a adequada estrutura de divulgação e distribuição que dispõem as grandes editoras nacionais com fins comerciais, esgotou em menos de um ano o número de exemplares previstos na sua primeira edição.

Alguns fatores subjetivos interferiram positivamente nesse fenômeno e tentamos enumerar vários deles. Em primeiro lugar, está a existência, há anos, de uma demanda reprimida entre professores, pesquisadores, pedagogos, psicólogos e estudantes vinculados à problemática da educação em relação ao pensamento e a produção dos principais representantes da teoria histórico-cultural e da atividade, além daqueles mais conhecidos, como L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, A. R. Luria e D. B. Elkonin. Em segundo, a ausência, até então no mercado editorial brasileiro, de um livro com essas características que conciliasse ao mesmo tempo o pensamento e a obra de importantes teóricos do período da União Soviética em estreita relação com o contexto político, ideológico, econômico, cultural e educacional em que foram gerados.

Em terceiro lugar, o esgotamento dos paradigmas educacionais e didáticos ainda em vigência na escola brasileira, incapazes de ajudar a resolver os numerosos e enormes problemas de aprendizagem e desenvolvimento presentes em sala de aula. Em quarto, a busca generalizada por alternativas psicológicas e pedagógicas mais eficientes, menos cognitivistas, mais humanas e integrais que ajudem na formação de uma personalidade singular e completa, não pela metade como tem sido feito até agora. Em quinto, a emergência no cenário nacional do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente – GEPEDI, ainda que de maneira tímida, discreta e modesta, como um aglutinador de vontades e como possibilidade de realização dessa demanda reprimida.

LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKI:
UM ESTUDO DA VIDA E DA OBRA DO CRIADOR
DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Zoia Prestes – UFF

Elizabeth Tunes – UnB

Ruben Nascimento – UFU

*Na idade infantil, somente é boa a instrução
que se adianta ao desenvolvimento e o guia.*

Vigotski

A frase em epígrafe foi traduzida por nós da edição argentina da obra *Michlenie e retch*, de Lev Semionovitch Vigotski (2007). Ela assemelha-se à frase em inglês da edição estadunidense, supostamente, da mesma obra. As duas edições, contudo, diferem em alguns aspectos. Apenas para exemplificar, a frase aparece na seção de número 3, na tradução argentina e na de número 4, na estadunidense. Será que se pode dizer que as duas edições são traduções da mesma obra? Pelos dados apresentados nas primeiras páginas de ambas (copyright, por exemplo) não é possível responder a essa pergunta. Na edição argentina, ela é publicada isoladamente com o título *Pensamiento y habla*, enquanto, na estadunidense, encontra-se no *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Volume 1. Problems of General Psychology* (1987), que contém o seguinte complemento no título: Including the Volume *Thinking and Speech*.

Mas isso é apenas o começo da história. Se cotejarmos as duas edições referidas com a mais recente que saiu no Brasil (*A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000), a nossa fértil imaginação pode começar a cogitar que ou Vigotski escreveu mais de uma versão de *Michlenie e retch* ou existiram dois Vigotskis, na mesma época e lugar, com interesses e preocupações semelhantes. A começar pelo título que, nessa edição brasileira, apareceu com a palavra

construção, não existente em qualquer outra edição que conhecemos, há muitas diferenças. Para ilustração, vamos comparar o pequeno trecho das três edições em que aparece a frase em epígrafe.

Иными словами, то, что ребёнок умеет делать сегодня в сотрудничестве, он сумеет сделать завтра самостоятельно. Поэтому представляется правдоподобным, что обучение и развитие в школе относятся друг к другу, как зона ближайшего развития и уровень актуального развития. Только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперёд развития и ведёт развитие за собой (Выготский, 2001, с.236)

En otras palabras, lo que el niño sabe hacer hoy en colaboración, sabrá hacerlo mañana por su cuenta. Por eso es verosímil que la *instrucción* y *el desarrollo en la escuela* se relacionen entre si al igual que la *zona de desarrollo próximo* y el nivel de desarrollo actual. En la edad infantil, solo es buena la *instrucción* que se adelanta al desarrollo y lo atrape (Vigotski, 2007, p.358).

In other words, what the child is able to do in collaboration today he will be able to do independently tomorrow. *Instruction and development* seem to be related in the same way that the *zone of proximal development* and the level of actual development are related. The only *instruction* which is useful in childhood is that which moves ahead of development, that which leads it. (Vygotsky, 1987, p.211).

Noutros termos, o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha. Por isso nos parece verossímil a ideia de que a *aprendizagem* e o *desenvolvimento na escola* estão na mesma relação entre si que a *zona de desenvolvimento imediato* e o nível de desenvolvimento atual. Na fase infantil, só é boa aquela *aprendizagem* que passa à frente do desenvolvimento e o conduz (Vigotski, 2000, p.331-332). Em outras palavras, aquilo que a criança sabe fazer hoje em colaboração, saberá fazer amanhã independentemente. Por isso nos parece verdadeiro que a *instrução* e o *desenvolvimento na escola* mantêm a mesma relação que a *zona de desenvolvimento iminente* e o nível de desenvolvimento atual. Na idade infantil, somente é boa a *instrução* que se adianta ao desenvolvimento e o guia (tradução do original russo de Zoia Prestes especialmente para este artigo).

Realçamos, em negrito, os vocábulos e expressões, no original e nas quatro traduções, cuja dissimilaridade parece-nos de primeira importância. Deixamos de lado diferenças secundárias. À primeira vista, pode parecer que o emprego da palavra *aprendizagem*, no lugar de *instrução*, não traz sérias implicações para o entendimento do pensamento do autor, uma vez que *aprendizagem na escola* e *instrução* guardam relação estreita. Todavia, se examinarmos detidamente esses dois termos e levarmos em conta a obra de Vigotski como um todo, veremos que as diferenças entre os dois são suficientemente importantes para conduzir a equívocos na interpretação de suas ideias.

Conforme as teorias de aprendizagem, amplamente difundidas no ambiente acadêmico ocidental, a aprendizagem é um processo pessoal, individual. Por exemplo, de acordo com a teoria do reforço, a aprendizagem ocorre no organismo em função das contingências do ambiente. Desse modo, há uma nítida separação entre o que é o ambiente (contingências de reforçamento) e o que ele produz no indivíduo em atividade. A palavra *instrução*, em português, significa ato ou efeito de instruir ou ato ou efeito de instruir-se; ação ou efeito de transmitir conhecimento ou formar determinada habilidade. Essa palavra pode referir-se ao que ocorre no indivíduo (*aprendizagem*) ou ao que, externamente ao indivíduo (ambiente), produz essa ocorrência. Ora, todos que estudamos Vigotski sabemos que tipo de análise ele realizava a respeito do desenvolvimento infantil. De acordo com ele, o processo de desenvolvimento ocorre quando há atividade por parte do indivíduo e, para cada faixa etária, há atividades que se sobressaem em termos de sua importância para esse processo. Ele chamou-as de atividades-guia e dedicou muito de seu esforço teórico para compreender como surgem, desdobram-se e qual é o papel de tais atividades no processo de desenvolvimento psicológico da criança. É o caso da brincadeira de faz de conta e da *instrução escolar*, *atividades-guia*, respectivamente, da criança pré-escolar e da escolar. A brincadeira de faz de conta propiciaria à criança o “agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas” (Vigotski, 2008, p.29). Por sua vez, a *instrução escolar* seria o portal da consciência, isto é, propiciaria à criança a formação da consciência reflexiva (Vigotski, 2007). Para Vigotski, a atividade é um processo que se transforma, que origina novas necessidades e motivos, gera outras atividades, estruturalmente novas, e propicia a emergência de novas

formações psíquicas (a respeito do conceito de atividade na perspectiva histórico-cultural da Psicologia, ver Tunes; Prestes, 2009). O conceito de atividade implica sempre o indivíduo com seus motivos e necessidades e o seu agir de determinado modo no mundo concretamente dado. Por isso, esse conceito carrega a ideia de *situação social de desenvolvimento*, que o autor define do seguinte modo:

A situação social de desenvolvimento representa o momento inicial para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento, durante um período definido. Ela determina total e completamente as formas e o caminho pelo qual a criança sempre adquirirá características de personalidade mais novas, haurindo-as da realidade social como de uma fonte principal de desenvolvimento, o caminho, ao longo do qual, o social torna-se individual.

[...] A situação social de desenvolvimento, que é específica para cada idade, define, rigorosamente e de modo regular, todo o quadro de vida da criança ou sua existência social (Vigotski, 2004, p.25).

Ainda que o conceito de aprendizagem possa ser definido tal como Hilgard (1966) propôs (“Aprendizagem é o processo pelo qual uma atividade tem origem ou é modificada pela reação a uma situação encontrada”, p.3), sabemos que a maioria das teorias de aprendizagem desenvolvidas no mundo ocidental tratam o ambiente de forma neutra (Tunes; Tacca; Martínez, 2006), isto é, sem considerar a sua especificidade para cada idade da criança.

Eis, pois, uma primeira razão para que não se traduza as palavras *obutchenie* e *obutchatsia*, empregadas por Vigotski, no contexto aqui especificado, por aprendizagem, como o faz a tradução brasileira *A construção do pensamento e da linguagem*. A outra razão, também da maior importância, diz respeito ao próprio sentido dessas palavras, no russo (Prestes, 2010).

Na maioria das traduções brasileiras, as palavras *obutchenie* e *obutchatsia* aparecem como *aprendizagem* e *aprender*. Conforme diz Prestes (2010), após examinar o emprego dessas palavras na obra de Vigotski, dificilmente, ele

estava se referindo ao aprender e o próprio idioma russo não permite essa interpretação, pois a única palavra russa que recebe um significado

mais próximo de aprender é *viutchit* que, no entanto, tem o sentido de memorizar ou decorar. [Além disso, o verbo aprender, no português, é transitivo e não reflexivo], portanto, não atende a nenhum critério do verbo russo *obutchatsia*, que é intransitivo e reflexivo. Por isso, a tradução mais correta para as palavras *obutchenie* e *obutchatsia* é *instrução* e *intruir-se*, respectivamente (Prestes, 2010, p.85, destaques do autor).

Por fim, resta examinar o conceito *zona blijaichego razvitia*, traduzido para o português como *zona de desenvolvimento próximo* (ou *proximal*) ou *zona de desenvolvimento imediato*, conforme já apontamos.

Talvez, o conceito de *zona blijaichego razvitia* seja um dos mais difundidos e, ao mesmo tempo, dos mais banalizados. No trabalho *Dinamika umstvennogo razvitia chkolnika v sviazi s obutcheniem* (*A dinâmica do desenvolvimento mental do escolar relacionado à instrução*), Vigotski atribui a Owell¹ a ideia de que, na infância, somente é boa aquela instrução que ultrapassa o desenvolvimento, ou seja, a instrução que se adianta ao desenvolvimento, desperta-o para a vida, organiza-o e guia-o (Prestes, 2010).

Para Prestes (2010), a melhor tradução para a expressão *zona blijaichego razvitia* é *zona de desenvolvimento iminente*, pois:

Tanto a palavra *proximal* como a *imediato* não transmitem o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa *zona de desenvolvimento proximal* ou *imediato* não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento (p.169).

Há vários outros problemas de tradução, organização e publicação das obras de Vigotski, no Brasil e na própria Rússia, que não

¹ Infelizmente, os esforços empreendidos no sentido de encontrar referências sobre este autor citado por Vigotski não lograram êxito. Também não se tem certeza da grafia correta, pois Vigotski cita-o somente uma vez no texto e com letras cirílicas.

trataremos agora. Trouxemos apenas esses dois pontos para mostrar ao leitor o quanto se torna árdua a tarefa de interpretação de suas ideias, diante desse quadro. Passaremos, agora, ao exame de algumas razões que acreditamos encontrarem-se no modo como suas ideias foram difundidas, especialmente, no mundo ocidental.

Uma pergunta que sempre surge quando se estuda a trajetória de vida e de produção intelectual de Lev Semionovitch Vigotski é: como conseguiu em tão pouco tempo deixar uma obra tão extensa e que, ainda hoje, abre novos horizontes para pesquisadores dos mais diversos campos do conhecimento? Não estaria nesse aspecto a atualidade de suas ideias?

Foto – L. S. Vigotski



Fonte: <http://jobertosales.files.wordpress.com/2009/09/vygotsky1.jpg>

Filho de uma família judaica da Bielorrússia, Vigotski, com 17 anos, terminou o ginásio com distinção o que lhe deu o direito a participar do sorteio de vagas para Faculdade de Medicina, de acordo com o sistema de cotas para judeus vigente na Rússia tsarista. Além de passar no sorteio, o rapaz prestou exames e foi admitido como estudante da Universidade Imperial de Moscou e, em setembro de 1913, iniciou o curso. Um mês depois, Vigotski se transferiu para a Faculdade de Direito na mesma Universidade e também se matriculou no Curso de História e Filosofia da Universidade Popular Chaniavski.

Será que o general Alfonso Chaniavski, militante da educação russa, viu, em seus sonhos agônicos, esse jovem magro de rosto fino para quem criou sua obra, quando, em 7 de novembro de 1905, na última manhã de sua vida, assinou seu testamento histórico, transferindo para a Universidade todo seu patrimônio? Seja lá como for, no momento em que Vigotski chegou a Moscou, a Universidade Chaniavski já funcionava havia cinco anos (aliás, desde 1912, em um prédio construído especialmente para ela na Praça Miusskaia, é ocupado hoje por sua herdeira – Universidade Estatal Russa de Humanidades), abrindo as portas do conhecimento para “filhos de cozinheiras” e outros párias, no caminho de quem a Rússia servil conseguiu construir um complexo sistema de obstáculos e armadilhas. Aqui não havia exames admissionais. Não havia distinção por origem social e credo. Não havia frequência obrigatória: cada um escolhia os cursos e os seminários dos quais queria participar. Bem verdade que o status de Universidade Popular não permitia emitir diplomas reconhecidos oficialmente, mas seu corpo docente provocava inveja a qualquer outra instituição de ensino superior na Rússia. E isso também era uma das marcas dessa instituição que servia de centro de gravidade para a intelectualidade científica de vanguarda (Reif, 2011, p.15).

Segundo o próprio Vigotski, seus estudos em Psicologia começaram ainda na Universidade: “Desde então, não interrompi sequer por um ano o trabalho nessa especialidade” (Vigodskaja; Lifanova, 1996, p.39). Seu trabalho monográfico de final de curso na Universidade Chaniavski sobre a tragédia *Hamlet*, de Shakespeare, não é mais um tratado sobre a obra do famoso escritor. Na verdade, parecia anunciar o nascimento de um pensador original, preocupado em fazer uma análise psicológica da obra de arte. E o início de seu texto monográfico já denunciava sua grandiosidade:

Existe, no círculo fechado diário do tempo e na infinita corrente das horas claras e escuras, uma hora, a mais nebulosa e indefinida, o limiar inapreensível entre a noite e o dia. Antes do amanhecer, há uma hora em que já é manhã, mais ainda é noite. Não há nada mais misterioso e incompreensível, mais enigmático e obscuro que essa passagem estranha da noite para o dia. A manhã chegou, mas ainda é noite: a manhã parece estar mergulhada na noite esparramada ao redor, parece nadar na noite. Nessa hora que dura, quem sabe, apenas uma fração

insignificante do segundo, tudo, todos os objetos e rostos, parecem ter duas existências diferentes ou uma existência dupla, noturna e diária, na manhã e na noite. Nessa hora, o tempo torna-se instável e parece ser um aguaçal que ameaça desabar. A cobertura precária do tempo parece desfiar pelas linhas, desfaz-se. A inexpressividade do mistério aflito e incomum dessa hora assusta. Tudo, assim como a manhã, está imerso na noite que se apresenta e se evidencia por trás da linha da penumbra. Nessa hora, quando tudo é instável, obscuro e inseguro, não há sombras no sentido comum dessa palavra: reflexos escuros de objetos iluminados lançados ao chão. Mas tudo se apresenta como sombra, tudo tem o seu lado noturno. Essa é a hora mais aflita e mística; a hora do desabar do tempo e de rasgar sua cobertura precária; a hora de desnudamento do abismo noturno sobre o qual se ergueu o mundo diurno; hora da noite e do dia (Vigotski, 1998, p.323).

Era o ano de 1917, Vigotski estava com 21 anos. As palavras que usa para se referir à vivência pela alma da hora trágica ao ler ou refletir sobre a tragédia de Shakespeare podem também refletir o contexto em que a Rússia estava mergulhada: tempo de ruptura, tempo em que o velho regime vivia seus últimos dias, mas o novo ainda não havia assumido plenamente seu posto.

Vigotski volta para Gomel no final de 1917, mas o regime dos Sovietes se instala na cidade apenas um ano depois, quando ele assumiu diferentes postos de trabalho, lecionando Literatura Russa em escolas, Psicologia Geral, Infantil e Pedagógica nos cursos técnicos de pedagogia e também se dedicando a atividades culturais. E é no âmbito desses cursos que organiza o gabinete de psicologia, espaço em que germinam ideias que serão sistematizadas em relatório que deixará impressionados os presentes no IIº Congresso Russo de Psiconeurologia, em Petrogrado, no início de 1924.

Alguns meses depois, ao aceitar o convite para integrar um grupo de pesquisadores no recém-inaugurado Instituto de Psicologia da primeira Universidade de Moscou, em resposta à pergunta “em que área se considera mais útil?”, ao preencher o formulário do Narcompros,² Vigotski escreve: “no campo de educação das crianças cegas, surdas e mudas”. A esses estudos Vigotski estará ligado até sua morte.

² Tradução do russo realizada especialmente para esse artigo por Zoia Prestes.

Quando volta para Moscou, já com 27 anos de idade e na qualidade de pesquisador, traz na bagagem dois de seus três livros que tratavam de assuntos que perpassam toda sua produção intelectual: arte, educação e desenvolvimento humano. Ao livro *Psirrologiia iskusstva (Psicologia da arte)*, finalizado em 1925 e que nasceu com base em seu trabalho monográfico, o destino reservava um longo período de espera, seria publicado pela primeira vez apenas em 1965. Felizmente, não foi o que ocorreu com o *Pedagoguitcheskaia psirrologiia (Psicologia pedagógica)*. Lançado em 1926, foi o único livro que Vigotski viu publicado e no qual defende a criação de um novo campo científico – a Psicologia Pedagógica. As duas obras, sem dúvida, revelam que a capital russa, agora capital da União Soviética, estava recepcionando um jovem pesquisador engajado com as questões que a nova sociedade apresentava. Não demorou muito para Vigotski assumir o papel de líder intelectual na “troika” formada com Luria e Leontiev no novo local de trabalho – Instituto de Psicologia. Mais tarde, a “troika” se transformou em “vosmiorka” com a integração de alguns alunos ao grupo. No entanto, antes disso tudo acontecer, no início dos anos 1930, Vigotski já havia realizado muitos estudos, escrito muitos artigos e relatórios científicos.

Foto – Lev Semyonovich Vygotsky



Fonte: http://texasswimming.blogspot.com.br/2011_08_01_archive.html

A Revolução pôs como tarefa primordial a formação do homem novo e de uma escola nova que iria educar esse homem que viveria na nova sociedade socialista. Entre os que pertenciam à intelectualidade russa houve os que “aceitaram” e os que “não aceitaram” a Revolução. Vigotski estava no primeiro grupo e mergulhou de corpo e alma no fluxo das transformações vertiginosas trazidas pela Revolução de Outubro e, entre 1925 e 1930, os estudos da “troika” provocam também uma espécie de revolução na interpretação da consciência. Em sua fala, em janeiro de 1924, em Petrogrado, Vigotski já defendia que a Psicologia deveria estudar os problemas da consciência na organização do comportamento do homem, mas não como faziam os naturalistas e os fenomenologistas que, ao final das contas, selavam um acordo silencioso, como diz Luria (2001), de que as funções psicológicas complexas – as que nos diferenciam dos animais – não se submetem às investigações científicas.

O desafio era criar uma nova abordagem dos processos psicológicos estritamente humanos e pôr a psicologia em bases materialistas. E nessa tarefa os estudos de Marx, Engels e Pavlov foram fundamentais, mas não excluía a importância das contribuições de autores ocidentais contemporâneos como Kurt Lewin, Heinz Werner, William Stern, Karl e Charlotte Buhler e Wolfgang Koller. As discussões são sistematizadas por Vigotski no trabalho *Istoritcheski smisl psirrologuitcheskogo krizissa (O sentido histórico da crise na psicologia)* que, ainda hoje, guarda uma atualidade, porém também carrega traços característicos da trajetória de vida e obra do pensador. Segundo pesquisas recentes (Zaverchneva, 2009), ainda faltam informações seguras para afirmar com precisão em que data e local ele escreveu esse trabalho. No entanto, sem dúvida alguma, o trabalho que Ekaterina Zaverchneva realizou, indicando os cortes e censuras impostos até mesmo na primeira publicação, em 1982, ou seja, aproximadamente mais de 50 anos depois, tem uma importância fundamental e estabelece um marco histórico em direção não só à recuperação dos manuscritos originais, mas de firmar um divisor de águas entre o que é verdadeiro e falso nas inúmeras edições que atribuem a autoria dos textos a Vigotski, seja em seu país ou no Ocidente.

Aleksandr Romanovitch Luria foi uma das pessoas que empenhou esforços para que as obras de Vigotski voltassem às prateleiras das bibliotecas e livrarias na União Soviética após 20 anos de censura. Em

seu livro autobiográfico, o capítulo sobre Vigotski inicia-se com uma declaração de reverência ao amigo e colega:

Não seria exagero chamar Vigotski de gênio. Há mais de cinco décadas na ciência, não encontrei uma pessoa sequer que se aproximasse minimamente dele pela clareza de sua mente, pela capacidade de enxergar a essência de problemas complexos, pela amplitude em muitos campos da ciência e pela capacidade de prever os futuros caminhos de desenvolvimento da psicologia (Luria, 2001, p.25).

Porém, até hoje, mesmo tendo Luria entre os principais idealizadores do projeto de retomada das edições das obras de Vigotski, muitos de seus escritos ainda não tiveram um destino digno. Censurado desde 1936 até 1956, principalmente, quando se iniciou a perseguição à pedologia, sua produção intelectual passou para o rol de textos *proibidas de acordo com a Resolução sobre as deturpações pedológicas no sistema de Narcompros*. No entanto, isso já foi resultado de um movimento que começou em 1929 com as acusações de que a teoria histórico-cultural era antimarxista e reacionária. Alguns pesquisadores acreditam que, se Vigotski não tivesse falecido de tuberculose, doença que acometeu vários membros de sua família e também o levou à morte na madrugada de 11 de junho de 1934, ou seja, antes do famoso documento oficial, teria tido o mesmo destino de seu primo, David Vigodski, morto em um campo de trabalhos forçados para onde foi enviado pelo governo stalinista. No entanto, a história lida com fatos reais e o fato é que, mesmo morto, Vigotski era visto como alguém perigoso e, ao longo de duas décadas, seus colegas, amigos e alunos foram proibidos de fazer qualquer referência a seus trabalhos.

Não conseguindo imaginar a ciência psicológica sem os trabalhos do Professor, eles [seus alunos] eram obrigados a falar sobre suas ideias sem citá-lo e sem fazer referências (imaginem, por um minuto, que os estudos sobre os reflexos condicionados fossem divulgados sem referências aos trabalhos de Pavlov). Em suma, no início de 1950, havia crescido uma geração inteira de pedagogos e psicólogos que sequer conhecia o nome de Vigotski ou que apenas sabia dele por ter ouvido falar (Reif, 2011, p.8).

O lento e negociado processo de “retorno” de Vigotski ao meio acadêmico e científico permitiu que suas ideias voltassem a ser discutidas livremente, sem temer repressões. Segundo Zazzo, a iniciativa foi de Leontiev, que lhe pediu ajuda para encontrar um editor fora da URSS para a publicação de obras do colega (Iarochovski, 2007). A estratégia era provocar com edições estrangeiras o resurgimento de Vigotski nas prateleiras de livrarias e bibliotecas soviéticas. Porém, Luria antecipou-se a Zazzo e conseguiu que, em 1955, saísse nos Estados Unidos das Américas uma primeira coletânea de textos de Vigotski. Então, um ano depois, em 1956, Moscou edita a coletânea *Izbrannie psirrologuitcheskie issledovania (Estudos Psicológicos Escolhidos)* e rompe as duas décadas de silenciamento e, até hoje, os estudos realizados despertam grande interesse em diversos campos de conhecimento, principalmente nos da educação e da psicologia. E, se podemos ter acesso a seus trabalhos, escritos, principalmente, ao longo da década de 1920, quando a Rússia pós-revolucionária vivia um período considerado de total liberdade de pensamento e de livre acesso às produções intelectuais estrangeiras, é graças ao trabalho de preservação e de divulgação de suas obras empreendido por seus familiares, colegas, colaboradores, alunos e amigos.

Vencidas barreiras, Vigotski reaparece no meio acadêmico, volta a ser estudado e ilumina com a força de suas ideias diferentes estudos. No entanto, para que fossem publicadas mesmo após o “degelo”, foi necessário ceder em alguns pontos. O importante, como afirmou Guita Lvovna, era que fosse publicado e que voltassem a falar o nome de Vigotski. Impossível discordar de Guita, mas da mesma forma é impossível se calar diante dos prejuízos causados por essas edições.

Um exemplo claro desses prejuízos é o caso do Brasil, que conheceu Vigotski pelas traduções feitas com base nas versões norte-americanas. Desde então, já se passaram mais de 40 anos. Sem dúvida, merecem reconhecimento essas primeiras iniciativas de trazer para o Brasil os estudos de um dos mais importantes pensadores soviéticos do campo da educação e da psicologia do século XX. Porém, atualmente, quando a própria Rússia reconhece a necessidade de recuperação dos originais, daquilo que realmente foi redigido e escrito por ele, urge a necessidade de questionarmos porque se continua indicando, lendo e estudando textos que não são de Vigotski, não foram redigidos por ele e que induzem a interpretações equivocadas de suas ideias.

CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI PARA OS ESTUDOS DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL³

A teoria de Vigotski deixou importantes contribuições que vão ao encontro de questões indicadas por Vassili Vassilievitch Davidov – um dos principais representantes dos estudos sobre o ensino desenvolvimental. Segundo ele, “uno de los problemas centrales de la psicología general, evolutiva y pedagógica es descubrir las conexiones entre el desarrollo de la psiquis del niño y su educación y enseñanza” (Davidov, 1988, p.46). Ele diz também que o estudo dessas conexões é necessário para se compreender três questões importantes: a) os vínculos entre o desenvolvimento psicológico e os sistemas educativos; b) a dependência interna que o desenvolvimento da psique tem em relação a um determinado sistema de educação ou de ensino; c) a profunda influência psicossocial da educação e do ensino na formação das pessoas. Afirma, ainda, que compreender essas questões é fundamental para a constituição do Ensino Desenvolvimental. Investigações nesse sentido ajudam a melhor organizar e aperfeiçoar o ensino, buscando-se sua maior eficácia em direção ao desenvolvimento integral dos alunos em formação.

De acordo com Vigotski, é preciso pensar uma educação baseada na dinâmica cultural enquanto prática e vivência humana.

El educador empieza a comprender ahora que cuanto el niño se adentra en la cultura, no sólo toma algo de ella, no sólo asimila y se enriquece con lo que está fuera de él, sino que la propia cultura reelabora en profundidad la composición natural de su conducta y da una orientación completamente nueva a todo el curso de su desarrollo. La diferencia entre los dos planos de desarrollo del comportamiento – el natural y el cultural – se convierte en el punto de partida para la nueva teoría de la educación. El segundo momento es más importante aún, más esencial. Introduce por primera vez en el problema de la educación un enfoque dialéctico del desarrollo del niño (Vigotski, 1995, p.305).

³ Alguns estudiosos soviéticos e russos da teoria histórico-cultural, com base no conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente, de Vigotski, desenvolveram o conceito “*razvivaiuschee obutchenie*” que está relacionado à ideia de que a atividade colaborativa de ensinar promove o desenvolvimento. Esse ensino, por ser orientado para o desenvolvimento, vem sendo traduzido no Brasil como “*ensino desenvolvimental*”.

Essa afirmação contém duas contribuições importantes para se pensar um ensino orientado para o desenvolvimento: uma visão de imersão ativa, criadora e integral da criança nas formas culturais humanas que “no surgen sólo como simples hábitos externos, sino que se convierten en parte inseparable de la propia personalidad, incorporan a ella nuevas relaciones y crean un sistema completamente nuevo” (Vigotski, 1995, p.133); e uma compreensão dialética de desenvolvimento psicológico:

La tarea que se plantea hoy día a la psicología es la de captar la peculiaridade real de la conducta del niño en toda su plenitude y riqueza de expansión y presentar el positivo de su personalidad. Sin embargo el positivo puede hacerse tan sólo en el caso de que se modifique de raíz la concepción sobre el desarrollo infantil y se comprenda que se trata de un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfoses o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación (Vigotski, 1995, p.141).

O conceito de *mediação* é importante para entendermos essas discussões, ele aponta para a relação indissociável e dialética entre a atividade psíquica e o meio sociocultural.

Formulada no seio dos estudos sobre o desenvolvimento das funções mentais superiores, a *mediação* é um conceito fundamental na teoria histórico-cultural, e se refere à “creación y el empleo de los signos” (Vigotski, 1995, p.84). Para Vigotski, os signos são instrumentos psicológicos que regulam, desde fora, o pensamento e a conduta, e influenciam nas relações humanas e na ação do homem num contexto sociocultural. Segundo ele, o desenvolvimento psicológico tem um caráter indireto (mediado), o que define a proeminência das linhas de formação sociocultural na conduta humana e a importância da operação com signos no desenvolvimento de funções mentais superiores (Vigotski, 1995; Vigotski; Luria, 2007).

A operação com signos, ou a criação e o uso dos símbolos, é um fator muito importante na visão dialética de desenvolvimento e na apropriação das formas culturais humanas, porque seus efeitos repercutem na

memória, na atenção, na percepção, no pensamento e na vontade. Assim sendo, o desenvolvimento psicológico e cultural da criança é fortemente afetado pela operação com signos e pelas interações sociais.

A educação escolar participa significativamente desse processo de desenvolvimento, inicialmente por meio do ensino da leitura, da escrita e do cálculo matemático. Essa imersão cultural que a educação formal propicia à criança, desde os primeiros anos escolares, é muito importante para os saltos qualitativos que ela pode vivenciar em seu desenvolvimento psicológico e cultural. A escola deveria possibilitar à criança “una amplia comunicación con el mundo que no esté basada en el estudio pasivo, sino en la participación activa y dinámica en la vida” (Vigotski, 1997, p.85).

Foto – Vigotski com sua filha Guita – 1933



Fonte: <http://geografiadainfancia.blogspot.com.br/2011/08/notas-biograficas-e-bibliograficas.html>

Essa participação da escola no desenvolvimento psicológico da criança, propiciando a apropriação da produção cultural humana, abarca tanto atividades simbólicas quanto semióticas. No primeiro caso, ocorrendo uma mudança qualitativa crucial no desenvolvimento da

criança, por exemplo, no processo de alfabetização, “gracias a su dominio del lenguaje escrito, gracias a la posibilidad de leer y por consiguiente, enriquecerse con todas las creaciones del genio humano en el terreno de la palabra escrita” (Vigotski, 1995, p.198-199). No segundo caso, “en colaboración, bajo lá guia y ayuda de alguien, el niño siempre podrá lograr más y resolver tareas más difíciles que si lo hace em forma independiente” (Vigotski, 2007, p.354), o que envolve a relação e comunicação entre as pessoas, porque “en la escuela el niño se instruye no en lo que sabe hacer por sí mismo, sino en lo que aún no sabe hacer pero está a su alcance con la colaboración y guia del maestro” (Vigotski, 2007, p.357). Estes processos são vistos por Vigotski como interligados, pois, na escola, a operação com signos constitui-se também por formas semióticas de cooperação e colaboração entre as pessoas. Atividades simbólicas compartilhadas têm forte impacto no desenvolvimento psicológico, na elaboração de conhecimentos e na formação social da personalidade.

Essas são algumas questões ligadas ao processo de ensino, que devem ser dimensionadas na resolução de tarefas escolares e no desenvolvimento da abstração, o que aponta para outra importante contribuição do autor: formação e desenvolvimento de *conceitos científicos*. Para Vigotski (2007), o desenvolvimento desses conceitos é uma questão primordial no ensino do conhecimento científico.

A formação e desenvolvimento de conceitos científicos, comparados à formação e desenvolvimento de conceitos cotidianos, envolvem aspectos do pensamento infantil e o problema de sua sistematização por meio da educação formal. Segundo Vigotski (2007), os conceitos científicos são produzidos nas condições do ensino escolar, e propiciam a formação dos processos de generalização e abstração. O desenvolvimento dos conceitos científicos está fortemente ligado ao significado das palavras, e relacionado com o desenvolvimento da atenção voluntária, da memória lógica, da abstração, da comparação e da distinção – fatores diretamente relacionados com o pensamento teórico e largamente empregados na instrução escolar. A colaboração ou cooperação sistemática do professor com o aluno é fundamental para a promoção dos conceitos científicos.

Os conceitos cotidianos são formados com base nas ações concretas da criança em seu cotidiano, de maneira empírica.

As concepções de instrução e zona de desenvolvimento iminente, anteriormente analisadas, completam esse quadro de possíveis

contribuições de Vigotski que sublinhamos de sua obra, para se pensar um ensino orientado para o desenvolvimento.

De acordo com Vigotski (2007), a atividade-guia de instrução ou ensino no âmbito das matérias escolares guia e possibilita o desenvolvimento, promovendo-se saltos qualitativos no desenvolvimento psicológico da criança e em suas formas de abstração da realidade. À educação escolar, à instrução cabe atrair e orientar o complexo e poderoso curso dialético do desenvolvimento psicológico e cultural da criança, que vem fecundado pela vivência humana. Para Vigotski (2006, p.259), “el desarrollo no interrumpe jamás su obra creadora y hasta en los momentos críticos se producen procesos constructivos”.

Foto – Vigotski durante um momento de descontração.



Fonte: <http://atividademusical.blogspot.com.br/2011/09/lev-semionovich-vigotsk-fonte-de.html>

A obra de Vigotski contém outras significativas contribuições para a educação que não destacamos no espaço dedicado a esse trabalho, mas que podem ser conferidas com o estudo cuidadoso de sua teoria.

Vigotski apresenta em seus textos uma análise brilhante das metodologias psicológicas produzidas em seu tempo e revela-se um perspicaz investigador das questões históricas e socioculturais que cercam a formação da personalidade e da consciência humana, e um incansável pesquisador e escritor sobre diversos temas, dos quais a educação se destaca (Kozulin, 2001; Rivièrè, 2002).

Rivière comenta que Vigotski,

cruzó, como una fúria veloz, la Psicología científica de nuestro siglo. En un breve período de diez años tuve tiempo suficiente para analizar a fondo las alternativas teóricas de la Psicología de su tiempo, proponer soluciones originales a algunos de sus problemas más difíciles, diseñar una concepción nueva sobre el origen y la naturaliza de las funciones superiores, escribir alrededor de doscientos trabajos científicos – entre ellos, varios libros – sobre temas diversos, contribuir a la creación y organización de instituciones de atención a niños deficientes en la Unión Soviética y dejar una larga estela de influencia y un proyecto de futuro para la Psicología, que aún permanece, en su mayor parte, sin agotar (Rivière, 2002, p.11).

Ao seu nome, como afirma Puzirei (1989), vincula-se a formação de uma importante escola psicológica (histórico-cultural) que vem influenciando até os dias de hoje a Psicologia e a Pedagogia na Rússia e em outros países.

En la actualidad, la evolución de la psicología en la dirección general que dieron los trabajos de Vigotski es extraordinariamente heurística y ofrece grandes perspectivas no sólo desde el punto de vista de la elaboración de una serie de problemas metodológicos y teóricos fundamentales, sino también, lo que no es menos importante, en la búsqueda de una solución eficaz para muchas grandes tareas prácticas que la propia vida plantea hoy a la psicología (Puzirei, 1989, p.3).

No momento, os arquivos pessoais de Vigotski estão sendo preparados pela família do autor, juntamente com colaboradores, para formarem uma nova coleção de suas obras contendo muitos trabalhos inéditos. Certamente será um acontecimento a publicação dessa obra e uma contribuição nova, sem par, para a ampliação dos estudos sobre seu trabalho científico.

Os problemas de tradução e os desafios de acesso e interpretação de sua obra mostram que se trata de uma produção científica complexa, cercada de circunstâncias históricas e editoriais delicadas, que precisam ser consideradas e analisadas por qualquer estudioso de Vigotski. No entanto, mostram também uma teoria rica, ainda em aberto, inovadora em sua época e influente até os dias de hoje, que precisa

ser continuamente estudada, divulgada e discutida. Tais desafios e obstáculos devem ser motivadores ou impulsionadores para estudos cada vez mais aprofundados e densos, sobre esse autor que nos deixou um impressionante legado científico.

PUBLICAÇÕES DE L. S. VIGOTSKI

A bibliografia completa dos trabalhos de L.S. Vigotski está publicada em Vigodskaja, G.L.; Lifanova, T.M. *Lev Semionovitch Vigotski: jizn, deiatelnost, chtrirri k portretu*. Moskva: Smisl, 1996, p.390-418. Suas principais obras foram publicadas nos seis volumes de Obras Reunidas, publicadas na União Soviética entre 1982 e 1984. Os cinco primeiros volumes foram traduzidos para o inglês e o espanhol.

EM ESPANHOL

VIGOTSKI, L.S. *Obras escogidas*. Madri: Editora Visor Dis., S/A, 1991, v.1. Tradução de José Maria Bravo, 1ª edição.

VIGOTSKI, L.S. *Obras escogidas*. Madri: Editora Visor Dis., S/A, 1995, v.2. Tradução de José Maria Bravo, 1ª edição.

VIGOTSKI, L.S. *Obras escogidas*. Madri: Editora Visor Dis., S/A, 1995, v.3. Tradução de Lydia Kuper.

VIGOTSKI, L.S. *Obras escogidas*. Madri: Editora Visor Dis., S/A, 1996, v.4. Tradução de Lydia Kuper.

VIGOTSKI, L.S. *Obras escogidas*. Madri: Editora Visor Dis., S/A, 1997, v.5. Tradução de Guillermo Blanck.

EM INGLÊS

VYGOTSKY, L.S. *The collected works of L.S.Vygotsky*. New York: Plenum Press, 1987, v.1.

VYGOTSKY, L.S. *The collected works of L.S.Vygotsky*. New York: Plenum Press, 1993, v.2.

VYGOTSKY, L.S. *The collected works of L.S.Vygotsky*. New York: Plenum Press, 1997a, v.3.

VYGOTSKY, L.S. *The collected works of L.S.Vygotsky*. New York: Plenum Press, 1997b, v.4.

VYGOTSKY, L.S. *The collected works of L.S.Vygotsky*. New York: Plenum Press, 1998, v.5.

VYGOTSKY, L.S. *The collected works of L.S.Vygotsky*. New York: Plenum Press, 1999, v.6.

REFERÊNCIAS

- DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Tradução de Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1988.
- HILGARD, E. R. *Teorias da aprendizagem*. Tradução de N. P. Meijas, H. A. Guedes e C. Rameh. São Paulo: Herder, 1956-1966.
- IAROCHEVSKI, M. G. L. S. *Vigotski: v poiskarh novoi psirrologii*. URSS: Moskva, 2007.
- KOZULIN, A. *La Psicología de Vigotski*. Tradução de Juan Carlos Gómez Crespo. Madrid: Alianza Editorial, 2001.
- LURIA, A. R. *Etapi proidennogo puti*. Nautchnaia avtobiografia. Moskva: Izdatelstvo moskovskigo universiteta, 2001.
- PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa – Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional*. Orientador: Elizabeth Tunes. 2010, 337 folhas. Tese (de Doutorado em Educação) faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- PUZIREI, A. *El Proceso de Formación de la Psicología Marxista: L. Vigotski, A. Leontiev, A. Luria*. Tradução de Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1989.
- REIF, I. *Misl i sudba psirrologa Vigotskogo*. Moskva: Genesis, 2011.
- RIVIÈRE, A. *La psicología de Vigotski*. 5 ed. Madrid: A. Machado Libros, 2002.
- TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; MARTÍNEZ, A. M. Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo. *Linhas Críticas*, Brasília v.12, n.22, p.109-130, jan./jun. 2006.
- TUNES, E.; PRESTES, Z. Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo v.39, n.136, p.285-314, jan./abr. 2009.
- VIGOTSKI, L.S. *Psirrologia iskusstva*. Minsk: Sovremennoie slovo, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VIGOTSKI, L.S. *Michlenie i retch*. Moskva: Labirint, 2001.
- VIGOTSKI, L.S. Problema vozrasta. In: Vigotski, L.S. *Psirrologiia razvitia rebionka*. Moskva: Eksmo, 2004, p.5-199.
- VIGOTSKI, L. *Pensamiento y habla*. Tradução de Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 2007.

- VIGOTSKI, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Tradução de Lydia Kuper. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1995, v. III, p.11-340.
- VIGOTSKI, L. S. *Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil*. In: *Fundamentos de Defectología*. Tradução de Julio Guillermo Blanck. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1997, v.V, p.73-95.
- VIGOTSKI, Lev S. *Problemas de la Psicología Infantil*. Tradução de Lydia Kuper. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, v. IV, 2006, p.249-412.
- VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *El Instrumento y el Signo en el Desarrollo del Niño*. Tradução de Pablo del Río. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.
- VYGOTSKY, L.S. *The Collected works of L. S. Vygotsky*. Volume 1. *Problems of General Psychology*. Tradução de Norris Minick. Editado por Robert W. Rieber e Aaron S. Carter. New York: Plenum Press, 1987.
- VYGOTSKY, L.S. *The Collected works of L. S. Vygotsky*. Volume 5. *Child Psychology*. Tradução de Marie J. Hall. Editado Robert W. Rieber. New York: Plenum Press, 1998.
- ZAVERCHNEVA, E. Iu. *Issledovanie rukopisi L.S.Vigotskogo "Istoritcheskii smisl psirrologiuteskogo krizissa"*. Moskva: Voprosi Psirrologuii, n°6, 2009.