

VYGOTSKY, LEONTIEV, DAVYDOV – TRÊS APORTES TEÓRICOS PARA A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A DIDÁTICA.

José Carlos Libâneo (UCG)*

Raquel A. M. da M. Freitas (UCG)*

Eixo temático 3. Cultura e práticas escolares

Introdução

A teoria histórico-cultural é a denominação usualmente dada à corrente psicológica que explica o desenvolvimento da mente humana com base nos princípios do materialismo dialético cujo fundador é L. S. Vygotsky. Seus seguidores apresentaram novas formulações que incluem distinções e complementaridades em relação às bases teóricas iniciais. O propósito deste texto é o de explicitar os diferentes aportes trazidos por alguns teóricos dessa teoria – além de Vygotsky, A. N. Leontiev e V.V. Davydov - para a compreensão das relações entre aprendizagem e ensino como processos cultural e historicamente mediados pela atividade humana.

1. Formação e difusão da teoria histórico-cultural.

Nos últimos anos tem sido possível o esclarecimento da origem e formação da chamada Escola de Vygotsky (GOLDER, 2001; 2002; 2004; BLANK, 2003; KOZULIN, 2002; VAN DEER VEER E VALSINER, 2001). Vygotsky iniciou suas pesquisas em 1920 com psicólogos e pedagogos que vieram a constituir uma elite de pesquisadores na antiga URSS, entre eles A. N. Leontiev e A. R. Luria. As pesquisas em parceria desse grupo foram iniciadas em 1924 e se estenderam até 1934, vindo a formar a base teórica da psicologia histórico-cultural em relação a temas como origem e desenvolvimento do psiquismo, processos intelectuais, emoções, consciência, atividade, linguagem, desenvolvimento humano, aprendizagem.

Num segundo momento, foram desenvolvidos estudos sobre a atividade humana, um dos mais importantes conceitos na abordagem histórico-cultural, sob a liderança de Leontiev, culminando na formulação da teoria da atividade, é ampliada posteriormente por outros autores como Galperin (Psicologia Infantil), Boyovich (Psicologia da Personalidade), Elkonin (Psicologia do desenvolvimento), Zaporoyetz (Psicologia da evolução), Levina (Psicologia da Educação).

* Professores do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, Linha Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, da Universidade Católica de Goiás.

Já num terceiro momento houve a expansão da teoria histórico-cultural para o norte da Europa, Estados Unidos e América Latina. Nos Estados Unidos destacam-se diversos especialistas em Vygotsky: M. Cole James V. Werstsch, Vera John-Steiner, Ellen Souberman, Louis Moll, Sylvia Scribner (que juntamente com M. Cole organizou o livro *Formação Social da Mente*, depois traduzido no Brasil). Na Europa realizou-se, em 1986, na cidade de Berlin, o primeiro evento internacional congregando a Sociedade Internacional Teoria da Atividade e Pesquisa Cultural (ISCRAT), culminando encontros prévios realizados na Europa do Norte desde 1980. O quarto e último congresso dessa entidade ocorreu em Aarhus, Dinamarca, em 1988, cujos temas expressaram as correntes da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade (CHAIKLIN, HEDEGAARD E JENSEN, 1999). As duas organizações unificaram-se em 2002 na International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR), realizando seu primeiro Congresso em Sevilha, Espanha, em 2005. Na Finlândia (Universidade de Helsinki) funciona o Centro para a Teoria da Atividade e Pesquisa de Trabalho Desenvolvimental, fundado em 1994 e dirigido atualmente por Yrjo Engeström.

Na América do Sul, conforme revela estudo realizado por Elhammoumi (2001) a recepção de Vygotsky constituiu um terreno fértil para uma psicologia materialista. Para esse autor, um dos fatores que justifica a preeminência de Vygotsky no campo da psicologia e da educação na América do Sul é a ampla compreensão da teoria histórico-cultural como psicologia de embasamento marxista. Na Argentina a tradução do livro *Pensamento e Linguagem* foi feita em Buenos Aires¹, em 1964 (no Brasil, foram traduzidos *Formação social da mente* em 1984, e *Pensamento e Linguagem* em 1987).

No Brasil, a teoria de Vygotsky chegou lentamente a partir da segunda metade da década de 1970. Na década de 1980 foram se formando grupos de estudos sobre a obra deste autor na PUC/SP e na Unicamp, o que influenciou a formação de outros grupos em universidades de Minas Gerais e do Rio de Janeiro. Os estudos e pesquisas sobre a teoria de Vygotsky se intensificaram a partir da segunda metade dos anos 1980, favorecidos pelo contexto de redemocratização política do país, estando disponível hoje uma vasta bibliografia (PINO E MAINARDES, 2000). No entanto são mais raros os estudos relacionados com a teoria histórico-cultural da atividade de Leontiev e da teoria do ensino

¹ Golder relata que esse livro foi traduzido na França em 1984, 20 anos após ser traduzido na Argentina, sendo que a tradução de *Pensamento e Linguagem* no Brasil foi feita da versão americana de 1962, no contexto da Guerra Fria, portanto despida da conotação marxista do pensamento vigotskiano, descontextualizada, excluindo-se notas de rodapé e referências existentes na edição original russa.

desenvolvimental de Davídov. No início da década de 1990 foi criado na PUC-SP um grupo de pesquisadores em psicologia social, de cunho marxista, coordenado pela professora Silvia Lane. À mesma época formou-se um grupo de estudos na área da educação coordenado pela professora Maria Laura Pugliese Franco, havendo grupos semelhantes na UNICAMP. Na mesma década outros grupos se constituíram em outros Estados².

Principais contribuições de Vygotsky, Leontiev e Davydov para o ensino.

Visando constituir uma psicologia dentro da tradição filosófica marxista, Vygotsky (1896-1934) explicou a constituição histórico-social do desenvolvimento psicológico humano no processo de apropriação da cultura mediante a comunicação com outras pessoas. Tais processos de comunicação e as funções psíquicas superiores neles envolvidas se efetivam primeiramente na atividade externa (interpessoal) que, em seguida, é internalizada pela atividade individual, regulada pela consciência. No processo de internalização da atividade há a mediação da linguagem, em que os signos adquirem significado e sentido (VYGOTSKY, 1984, p. 59-65).

Ao realçar a atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores, essa concepção afirma o caráter de mediação cultural do processo do conhecimento e, ao mesmo tempo, a dimensão individual da aprendizagem pela qual o indivíduo se apropria ativamente da experiência sócio-cultural. Os saberes e instrumentos cognitivos se constituem nas relações intersubjetivas, sendo que sua apropriação implica a interação com outros sujeitos já portadores desses saberes e instrumentos. Dessa forma, a educação e o ensino se constituem como formas universais e necessárias do desenvolvimento mental, em cujo processo se ligam os fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos.

Na concepção histórico-cultural, a atividade é um conceito-chave, explicativo do processo de mediação. A atividade mediatiza a relação entre o homem e a realidade

² Especificamente em relação à teoria histórico-cultural da atividade, mais recentemente, cumpre destacar os trabalhos do grupo coordenado pelo professor Manoel Oriosvaldo Moura na FE/USP (p.ex. MOURA, 2002; SFORNI, 2003; CEDRO, 2004). Registre-se também que a teoria da atividade, na versão de Leontiev (1983) e seguidores, tem sido largamente utilizada em Cuba por professores dedicados à metodologia do ensino superior, vinculados ao Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (Universidade de Havana) que a tem difundido em países latino-americanos em cursos de pós-graduação realizados por convênio com instituições universitárias, inclusive brasileiras. Numa orientação teórica diferenciada em relação à produção mais convencional sobre a psicologia histórico-social estão os trabalhos de Duarte, que centra sua investigação em questões filosóficas e epistemológicas da teoria histórico-cultural (DUARTE, 1996; 2003a; 2003b). Em relação à obra de Davídov, deve-se destacar o livro de Nereide Saviani, *Saber escolar, currículo e didática* (1994).

objetiva. O homem não reage mecanicamente aos estímulos do meio, ao contrário, pela sua atividade, põe-se em contato com os objetos e fenômenos do mundo circundante, atua sobre eles e transforma-os, transformando também a si mesmo. Centrada na categoria teórica da atividade, a teoria histórico-cultural da atividade (ou teoria da atividade) surgiu como desdobramento da concepção histórico-cultural e foi desenvolvida por Leontiev (1903-1979) e depois por seus seguidores.

Leontiev investigou a atividade a fim de demonstrar que o desenvolvimento psíquico humano encontra sua expressão na atividade psíquica como forma peculiar de atividade humana, “como um produto e um derivado da vida material, da vida externa, que se transforma em atividade da consciência” (Leontiev apud GOLDBERGER, 2002, p. 52).

No cerne da teoria da atividade está a concepção marxista da natureza histórico-social do ser humano explicada nas seguintes premissas: 1) a atividade representa a ação humana que mediatiza a relação entre o homem, sujeito da atividade, e os objetos da realidade, dando a configuração da natureza humana; 2) o desenvolvimento da atividade psíquica, isto é, dos processos psicológicos superiores, tem sua origem nas relações sociais do indivíduo em seu contexto social e cultural.

No período de 1930-40 Leontiev pesquisou os vínculos entre os processos internos da mente e a atividade humana concreta. Explicou que na relação ativa do sujeito com o objeto, a atividade se concretiza por meio de ações, operações e tarefas, suscitadas por necessidades e motivos. Preocupou-se especialmente com o conceito de internalização e com o papel da cultura no desenvolvimento das capacidades humanas. Para ele, uma atividade distingue-se de outra pelo seu objeto e se realiza nas ações dirigidas a este objeto (LEONTIEV, 1983). Deste modo, a atividade humana não pode existir a não ser em forma de ações ou grupos de ações que lhes são correspondentes. A atividade laboral se manifesta em ações laborais, a atividade didática em ações de aprendizagem, a atividade de comunicação em ações de comunicação e assim por diante.

Outros pesquisadores dedicaram-se ao desenvolvimento da teoria da atividade. Piotr Iakovlevich Galperin (1902-1988) formulou a teoria do desenvolvimento psíquico na qual ressalta o papel das ações externas no surgimento e formação das ações mentais por meio do ensino. Daniil B. Elkonin (1904-1984) investigou a periodização do desenvolvimento humano e a aprendizagem escolar, mostrando que a aprendizagem é uma forma essencial de desenvolvimento psíquico. Para Elkonin a aprendizagem conduz ao desenvolvimento através da atividade, tendo-se em conta o papel dos fatores externos do

desenvolvimento, em especial a incorporação da cultura como sua formação histórica e não como cultura dada. Este tema foi aprofundado na obra de V. V. Davídov.

Davydov (1930-1988) incorporou conceitos de Vygotsky, Leontiev e Elkonin para formular uma teoria do ensino: a teoria do ensino desenvolvimental. Para ele, a tarefa da escola contemporânea consiste em ensinar os alunos a orientarem-se *independentemente* na informação científica e em qualquer outra, ensiná-los a *pensar*, mediante um ensino que impulse o desenvolvimento mental. (DAVÍDOV, 1988, p.3). Em sua obra conceitos como cultura, significados, linguagem, relações humanas, interação, mediação, contexto sociocultural, entre outros, ganham ainda mais relevância e implicam em importantes desdobramentos teóricos e práticos para a educação escolar, particularmente para a didática (DAVYDOV, 1978; 1987; 1988; 1999; 2000).

O ensino desenvolvimental, tal como propôs Davídov, mantém a premissa básica da teoria histórico-cultural segundo a qual a educação e o ensino são formas universais e necessárias do desenvolvimento humano, em cujo processo estão interligados os fatores socioculturais e a atividade interna dos indivíduos. Mas este pesquisador ampliou consideravelmente essa premissa ao aprofundar a caracterização e a compreensão da atividade de aprendizagem com base na teoria da atividade de Leontiev. Seguindo a proposição de seus antecessores de que a atividade dominante em crianças em idade escolar é a aprendizagem escolar, firmou o entendimento de que o conteúdo da atividade de aprendizagem é o conhecimento teórico-científico e, portanto, a base do ensino desenvolvimental é seu conteúdo, de onde se derivam os métodos de ensino. Todavia, não se trata da mera transmissão de conteúdos, do ensino verbalista já rejeitado por Vygotsky, mas de ensinar aos estudantes as competências e habilidades de aprender por si mesmos. Foi precisamente para contrapor a um ensino baseado na lógica formal que Davídov propôs como tarefa da escola, em todos os seus níveis, a formação do pensamento teórico-científico conforme a lógica dialética. Dentre as várias contribuições da teorização de Davídov são destacadas três.³

1) *Integração entre os conteúdos científicos e o desenvolvimento dos processos de pensamento.* Davídov oferece uma sólida proposta para o ensino no mundo contemporâneo ao afirmar que o conteúdo da atividade escolar é o conhecimento teórico-científico e as

3 Poderíamos mencionar uma quarta contribuição, que é a consideração dos efeitos dos contextos socioculturais e institucionais na motivação e na aprendizagem dos alunos, entretanto, trata-se de um aspecto que precisaria ser mais aprofundado em nossas pesquisas. O tema dos contextos culturais e institucionais e sua repercussão nas práticas docentes é freqüente nas idéias de Vygotsky e isso não passa despercebido por Davídov, mas há necessidade de se estudar mais o seu pensamento em relação a esse tema.

capacidades e habilidades que lhes correspondem. A base do ensino desenvolvimental é o seu conteúdo, dos quais derivam os métodos e a organização do ensino.

2) *Necessária correspondência entre a análise de conteúdo e os motivos dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem.* A análise do conteúdo consiste em verificar a espinha dorsal de conceitos a partir de um conceito-chave, de tal modo que o professor possa extrair uma estrutura de tarefas de aprendizagem compatíveis com os motivos do aluno. Como ressalta Chaiklin (2003) a associação entre o assunto a ser aprendido e os motivos do aluno que aprende constitui o coração do ensino desenvolvimental. Esta é uma fertilidade desta teoria em face da complexidade e das diversidades do mundo contemporâneo que cada vez mais afetam as subjetividades e os motivos dos alunos para a aprendizagem.

3) *Fundamentação teórica dos professores no conteúdo da disciplina e também na sua didática.* Esta premissa refere-se a um aspecto específico da formação de professores, o imprescindível domínio teórico específico da matéria de ensino⁴ aliado ao também imprescindível domínio das instrumentalidades, capacidades e habilidades específicas, meios e técnicas da atividade de ensinar.

Concluindo: Teoria histórico-cultural e contribuições para a didática

Vygotsky, Leontiev e Davydov ofereceram um aporte teórico que demarca historicamente um enfoque diferenciado para a didática. Neste texto foram apresentadas algumas de suas principais contribuições, especialmente em relação aos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Cabe agora uma breve reflexão acerca da presença da abordagem histórico-cultural em nosso meio.

As formas de recepção das idéias da teoria histórico-cultural no Brasil, sem dúvida, se reflete no trabalho dos professores na sala de aula. Decorre daí a importância de se verificar quais, e de que forma, essas idéias entram nas propostas curriculares oficiais, nas publicações, nas ementas e na abordagem teórica utilizada pelos professores formadores, especialmente nos cursos de formação de professores. Muitos estudos confirmam a permanência da impregnação da pedagogia tradicional, ainda que na sua forma degradada, nos pressupostos e nas práticas dos professores. Some-se a isso que, embora a teoria

⁴ Conhecimento teórico ou pensamento teórico, na acepção de Davídov, refere-se à capacidade de desenvolver uma relação principal geral que caracteriza um conteúdo e aplicar essa relação para analisar outros problemas específicos desse conteúdo. Esse processo produz um número de abstrações cuja intenção é integrá-las ou sintetizá-las como conceitos, segundo Chaiklin (2003).

histórico-cultural⁵ tenha influenciado o trabalho dos professores, pode-se dizer que isso vem ocorrendo de forma pouco aprofundada e mesclada com pressupostos piagetianos, como já constataram Silva e Davis (2004, p. 648). Libâneo (1990) já alertara para a hipótese de que muito provavelmente os professores do ensino fundamental que utilizam metodologias inspiradas em Piaget, o façam com as lentes de Pestalozzi e até mesmo com as lentes da pedagogia tradicional. Outro fator apontado pelos analistas deste tema é que as fontes de referência para estudos sobre Vigotsky são, em boa parte das publicações, baseadas nas primeiras obras traduzidas no Brasil, *A formação social da mente* e *Pensamento e linguagem*, “justamente as que sofreram modificações por parte de seus organizadores e tradutores” (Ib.).

Feitas essas ressalvas, algumas orientações pedagógicas adotadas nas escolas estariam mais ou menos consolidadas no âmbito do que se poderia chamar de uma “pedagogia mais atualizada”, a saber: o papel ativo dos sujeitos na aprendizagem escolar, a construção de conceitos a partir das representações dos alunos, a relação entre o conhecimento e a realidade, a formação de valores por meio do currículo, a criação de situações de interação e cooperação entre os alunos.

Ao apresentar algumas premissas da teoria histórico-cultural e da teoria histórico-cultural da atividade, procuramos acentuar que elas ajudam a compreender melhor o trabalho de professor e sua formação profissional, uma vez que abordam a natureza e a estrutura da atividade humana, a relação entre atividade de ensino, atividade de aprendizagem e desenvolvimento humano. Especialmente, possibilitam compreender a formação profissional a partir do trabalho real, das práticas correntes no contexto de trabalho e não a partir do trabalho prescrito, tal como aparece na visão da racionalidade técnica e tal como aparece também na concepção de senso comum sobre formação, que ainda vigora fortemente nas escolas e nas instituições formadoras.

Vygotsky explica o desenvolvimento humano por processos mediados e destaca a importância da educação e do ensino na aquisição de patamares mais elevados de desenvolvimento. Leontiev mostra que tanto a atividade profissional quanto a atividade cognitiva implicam o desenvolvimento de ações muito específicas, obrigando-nos a não tratar a atividade docente como algo abstrato, uma vez que o professor desenvolve uma atividade prática, no sentido de que envolve uma ação intencional marcada por valores.

⁵ Por restrição de espaço, nos dispensamos neste texto de levar em conta as várias modulações teóricas extraídas do pensamento de Vigotsky, tais como a teoria sócio-cultural, o sócio-construtivismo, entre outras.

Portanto, o professor pode aprimorar seu trabalho apropriando-se de instrumentos de mediação desenvolvidos na experiência humana. Não se trata de voltar ao tecnicismo, mas de associar de modo mais efetivo o modo de fazer e o princípio teórico-científico que lhe dá suporte. A sistematização didática proposta por Davídov visa que a atividade de ensino do professor, conectada à atividade de aprendizagem do aluno, propicie a aquisição do pensamento teórico-científico e, por conseqüência, a ampliação do desenvolvimento mental dos alunos.

As apostas nestas contribuições teriam que ser consideradas com base num entendimento de que o trabalho pedagógico pressupõe intencionalidades políticas, éticas, didáticas em relação às qualidades humanas, sociais, cognitivas esperadas dos alunos. Em face aos velhos temas da didática como a relação entre conteúdo e forma, entre formação cultural e científica e experiência sociocultural dos alunos, a ênfase ora nos aspectos materiais ora nos aspectos formais do ensino, permanece pertinente a aposta na universalidade da cultura escolar de modo que caberia à escola transmitir saberes públicos a todos. Saberes esses que apresentam um valor em função da formação geral, independentemente de circunstâncias e interesses particulares. Obviamente que, permeando os conteúdos, cabe considerar a coexistência das diferenças, a interação entre indivíduos de distintas identidades culturais.

A nosso ver um enfrentamento propositivo dos dilemas apontados pode ser favorecido pelas contribuições dos três autores analisados e, ainda que esta seja uma questão que requer investigações mais aprofundadas, algumas pistas podem ser apontadas. As considerações apresentadas nos permitem conceber a atividade profissional dos professores como o desenvolvimento simultâneo de pelo menos três aspectos: 1) a apropriação teórico-crítica dos objetos de conhecimento, mediante o pensamento teórico e considerando os contextos concretos da ação docente; 2) a apropriação de metodologias de ação e de formas de agir facilitadoras do trabalho, a partir da explicitação da atividade de ensinar; 3) a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais – práticas contextualizadas - na configuração das práticas escolares.

Referências Bibliográficas

- BLANK, G. Para ler a Psicologia Pedagógica de Vygotsky (Prefácio). In: VYGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CEDRO, W. L. O espaço de aprendizagem e a atividade de ensino: o clube de matemática. São Paulo: FE/USP. Dissertação de Mestrado, 2004.

- CHAIKLIN, S. Developmental Teaching in upper-secondary school. In: Hedegaard, Mariane e Lompscher, Joachim. *Learning activity and development*. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999.
- DAVÍDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Havana: Pueblo y educación, 1978.
- DAVÍDOV, V. Analisis de los principios didacticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro proximo. In: SHUARE, M. *La Psicologia evolutiva y pedagogia en la URSS*. Antologia. Moscu: Editorial Progreso, 1987.
- DAVÍDOV, V.V. Problems of developmental teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research. *Soviet Education*, New York, Aug., Sep., Oct., 1998a.
- DAVÍDOV, Vasili. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Prefácio. Moscu: Editorial Progreso, 1988b.
- DAVÍDOV, V.V. A new approach to the interpretation of activity structure and Content. In: Hedegaard, M.; Jensen U. J. *Activity theory and social practice: cultural-historical approaches*. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999.
- DAVÍDOV, Vasili V. El aporte de A . N. Leontiev al desarrollo de la psicología. In: DUARTE, N. *Educação Escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- _____. *Sociedade do conhecimento ou sociedade de ilusões: quatro ensaios crítico-dialéticos em Filosofia da Educação*. Campinas: Autores Associados, 2003a.
- ELHAMMOUNI, M. Recepción de Vigotsky en América Latina. Terreno fértil para una psicología materialista. In: GOLDER, M (Org.). *Vigotsky, Psicólogo Radical*. 1 ed. Buenos Aires: Ateneo Vigotskiano de la Argentina, 2001, v. 1, p.51-66.
- GOLDER, M (Org.). *Vigotsky, Psicólogo Radical*. 1 ed. Buenos Aires: Ateneo Vigotskiano de la Argentina, 2001, v. 1.
- _____. *Angustia por la utopía*. Buenos Aires: Ateneo Vigotskiano de la Argentina, 2002.
- _____. (Org). *Leontiev e a Psicologia Histórico-Cultural – um homem em seu tempo*. São Paulo: Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica; Xamã. 2004.
- KOZULIN, Alex. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.
- LIBÂNEO, J. C. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente. Estudo introdutório sobre Pedagogia e Didática*. PUC São Paulo - Faculdade de Educação. Tese de doutorado, 1990.
- MOURA, M. O. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M.de. (Orgs.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- PINO, A. S.; MAINARDES, J. Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, julho/2000, p. 255-269.
- SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática – Problemas da unidade conteúdo-método no processo pedagógico*. Campinas: Autores Associados, 1994.
- SFORNI, M. S. de F. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. São Paulo: FE/USP, 2003. Tese de Doutorado.
- SILVA, F.G.; C. Davis. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, 2004, p. 633-661.
- VAN DEER VER, R.; VALSINER, J. *Vygotsky - uma síntese*. 4ª. ed. Trad. Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Loyola, 2001.

- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- ZINCHENKO, V. P. A psicologia histórico-social e a teoria psicológica da atividade: retrospectos e prospectos. In: WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. (Orgs.). *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 41-55.