

A DIDÁTICA E A APRENDIZAGEM DO PENSAR E DO APRENDER - DAVÍDOV E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA ATIVIDADE.

LIBÂNEO, José Carlos * - UCG

O presente texto apresenta algumas contribuições teóricas da pesquisa sobre a teoria histórico-cultural da atividade para o pensamento didático. Inicialmente sugere caminhos para linhas de investigação em didática em relação aos processos de formação de conceitos e desenvolvimento do pensamento. Em seguida, são apontadas algumas premissas da teoria histórico-cultural da atividade na formulação de Vigotsky e alguns de seus seguidores. Finalmente, são apresentadas idéias de Vasili Davíдов sobre as relações entre ensino e desenvolvimento mental e as bases do ensino desenvolvimental voltado para a formação do pensamento teórico a partir da atividade de aprendizagem.

Em face das necessidades educativas presentes, a escola continua sendo lugar de mediação cultural, e a pedagogia, ao viabilizar a educação, constitui-se como prática cultural intencional de produção e internalização de significados. O *modus faciendi* da mediação cultural, pelo trabalho dos professores, é o provimento aos alunos dos meios de aquisição de conceitos científicos e de desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas, dois elementos da aprendizagem escolar interligados e indissociáveis.

Com efeito, as crianças e jovens vão à escola para aprender cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender o mundo e transformá-lo. Para isso, é necessário pensar – estimular a capacidade de raciocínio e julgamento, melhorar a capacidade reflexiva. A didática hoje precisa comprometer-se com a qualidade cognitiva das aprendizagens e esta, por sua vez, está associada à aprendizagem do pensar. Cabe-lhe investigar como se pode ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, para se defrontarem com dilemas e problemas da vida prática. A razão pedagógica está também, associada, inerentemente, ao valor, a um valor intrínseco, que é a formação humana, visando a ajudar os outros a se constituírem como sujeitos, a se educarem, a serem pessoas dignas, justas, cultas.

O pano de fundo deste texto se baseia em duas crenças: primeira, na escola como instância de democratização intelectual e política; segunda, numa política educacional inclusiva fundamentada na idéia de que o elemento nuclear da escola é a atividade de aprendizagem baseada no conhecimento teórico. Em contraste, todas as concepções de escola que desfocam esta centralidade, podem estar incorrendo em risco de promover a exclusão escolar e social dos estudantes.

* Doutor em Educação, Professor Titular da Universidade Católica de Goiás. O autor agradece a contribuição do Prof. Seth Chaiklin no esclarecimento de expressões e termos de difícil compreensão ou interpretação encontrados na versão em inglês do texto de Davíдов, utilizado como base deste artigo.

Para adequar-se às necessidades contemporâneas relacionadas com as formas de aprendizagem, a didática precisa fortalecer a investigação sobre o papel mediador do professor na preparação dos alunos para o pensar. Mais precisamente: será fundamental entender que o conhecimento supõe o desenvolvimento do pensamento e que desenvolver o pensamento supõe metodologia e procedimentos sistemáticos do pensar. Para essa empreitada, a teoria do ensino desenvolvimental é oportuna. Nesse caso, a questão está em como o ensino pode impulsionar o desenvolvimento das competências cognitivas mediante a formação de conceitos teóricos. Ou, em outras palavras, o que fazer para estimular as capacidades investigadoras dos alunos ajudando-os a desenvolver competências e habilidades mentais.

O suporte teórico de partida para as respostas a estas questões é o princípio vigotskiano de que a aprendizagem é uma articulação de processos externos e internos, visando a internalização de signos culturais pelo indivíduo, o que gera uma qualidade auto-reguladora às ações e ao comportamento dos indivíduos.

1. Os desafios da escola e da didática hoje e a contribuição da teoria histórico-social da atividade

A Didática tem um núcleo próprio de estudos: a relação ensino-aprendizagem, na qual estão implicados os objetivos, os conteúdos, os métodos, as formas de organização do ensino. Hoje, especialmente, a didática está fortemente ligada a questões que envolvem o desenvolvimento de funções cognitivas, visando a aprendizagem autônoma. Podemos chamar isso também de competências cognitivas, estratégias do pensar, pedagogia do pensar, etc. Do ponto de vista didático, a característica mais destacada do trabalho de professor é a mediação docente pela qual ele se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem. Tais condições e meios parecem poder ser centrados em ações orientadas para o desenvolvimento das funções cognitivas. Em, razão disso, a didática precisa preparar-se melhor para responder estas indagações: como um aluno pode aprender, de um modo que as aprendizagens sejam eficazes, duradouras, úteis para lidar com os problemas e dilemas da realidade? Como ajudar as pessoas a desenvolverem suas capacidades e habilidades de pensar? Que papel ou que intensidade têm nesses processos o meio exterior, i.e., o contexto concreto de aprendizagens? Que recursos cognitivos ajudam o sujeito a construir significados, ou seja, interpretar a realidade e organizar estratégias de intervenção nela? Conforme Perez Gómez:

Um dos aspectos mais relevantes para entender a formação da cultura experiencial de cada indivíduo é a análise de seus processos de construção de significados. São estes significados (...) os responsáveis das formas de atuar, sentir e pensar, enfim, da formação da individualidade peculiar de cada sujeito, com diferente grau de autonomia, competência e eficácia para situar-se e intervir no contexto vital. (Pérez Gomez, 2000)

Estudos recentes sobre os processos do pensar e do aprender destacam o papel ativo dos sujeitos na aprendizagem, e especialmente, a necessidade dos

sujeitos desenvolverem habilidades de pensamento, competências cognitivas. Para Castells, a tarefa das escolas e dos processos educativos é o de desenvolver em quem está aprendendo a capacidade de aprender, em razão de exigências postas pelo volume crescente de dados acessíveis na sociedade e nas redes informacionais, da necessidade de lidar com um mundo diferente e, também, de educar a juventude em valores e ajudá-la a construir personalidades flexíveis e eticamente ancoradas (in Hargreaves, 2001, p. 16). Também Morin expressa com muita convicção a exigência de se desenvolver uma inteligência geral que saiba discernir o contexto, o global, o multidimensional, a interação complexa dos elementos. Ele escreve:

(...) o desenvolvimento de aptidões gerais da mente permite melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas. Quanto mais poderosa é a inteligência geral, maior é sua faculdade de tratar problemas especiais. A compreensão dos dados particulares também necessita da ativação da inteligência geral, que opera e organiza a mobilização dos conhecimentos de conjunto em cada caso particular. (...) Dessa maneira, há correlação entre a mobilização dos conhecimentos de conjunto e a ativação da inteligência geral. (Morin, 2000, p. 39)

Davidov, após perguntar como se pode desenvolver nos alunos as capacidades intelectuais necessárias para assimilar e utilizar com êxito os conhecimentos, escreve:

Os pedagogos começam a compreender que a tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma soma de fatos conhecidos, mas em ensiná-las a orientar-se *independentemente* na informação científica e em qualquer outra. Isto significa que a escola deve ensinar os alunos a *pensar*, quer dizer, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento. Chamemos esse ensino de “*desenvolvimental*”. (Davidov, 1988, p.3)

Isto traz implicações importantes para o ensino, pois se o que está mudando é a forma como se aprende, os professores precisam mudar a forma de como se ensina, respeitando-se o princípio da subordinação do ensino aos modos de aprender. A preocupação mais elementar da didática, hoje, diz respeito às condições e modos pelos quais os alunos melhoram e potencializam sua aprendizagem. Em razão disso, uma didática a serviço de uma pedagogia voltada para a formação de sujeitos pensantes e críticos deverá salientar em suas investigações as estratégias pelas quais os alunos aprendem a internalizar conceitos, habilidades e competências do pensar, elementos categoriais, modos de ação, que se constituam em “instrumentalidades” para lidar praticamente com a realidade: resolver problemas, enfrentar dilemas, tomar decisões, formular estratégias de ação.

2. Breve histórico da teoria da atividade e conceitos básicos. O debate dentro da Escola de Vigotsky

O conceito de atividade é bastante familiar na tradição da filosofia marxista. A atividade, cuja expressão maior é o trabalho, é a principal mediação nas relações

que os sujeitos estabelecem com o mundo objetivo. Conforme Vigotsky, o surgimento da consciência está relacionado com a atividade prática humana, a consciência é um aspecto da atividade laboral.

A teoria histórico-cultural da atividade desenvolveu-se a partir dos trabalhos de Luria e Leontiev, cujas bases foram postas por Vigotsky. Uma das idéias centrais desta teoria é a afirmação do condicionamento histórico-social do desenvolvimento do psiquismo humano, que se realiza no processo de apropriação da cultura mediante a comunicação com outras pessoas. Tais processos de comunicação e as funções psíquicas superiores envolvidas nesses processos, 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 (Vigotsky, 1984, p. 59-65).

Em relação a essas idéias há pontos comuns entre os psicólogos russos, mas há também consideráveis divergências. Por exemplo, como interpretariam a expressão “determinação histórica e social da mente humana” ou como concebem o papel da cultura e da linguagem? Segundo Kozulin, boa parte das divergências giram em torno do problema da internalização e da relação entre a atividade externa da criança e as operações mentais correspondentes. Esta questão teria gerado os motivos do distanciamento do grupo liderado por Leontiev em relação às idéias de Vigotsky. Para Leontiev, as operações mentais seriam determinadas pelas relações concretas entre a criança e a realidade, vale dizer, a familiarização prática com os objetos é que leva a criança ao seu desenvolvimento cognitivo (a estrutura dos processos cognitivos repete a estrutura das operações externas). A relação prática com os objetos, isto é, a atividade prática, teria muito mais importância do que o modelo histórico-cultural desenvolvido por Vigotsky. Vale dizer, Leontiev acentuaria a atividade prática, Vigotsky acentuaria a cultura, a linguagem, a mediação simbólica. (Kozulin, p. 125-132)

Essa mesma questão é discutida por Zinchenko (1998) que distingue duas linhas de pesquisa dentro da mesma escola: a psicologia histórico-cultural, (Vygotsky) e a teoria psicológica da atividade (Leontiev), com pontos de convergência e de diferenças. Segundo esse autor:

“A principal diferença é que para a psicologia histórico-cultural, o problema central foi e continua sendo a mediação da mente e da consciência. Para a teoria psicológica da atividade, o problema central era a orientação-objeto, em ambas as atividades mentais interna e externa. É claro que na teoria psicológica da atividade a questão mediação também apareceu, mas enquanto que para Vygotsky a consciência era mediada pela cultura, para Leontiev a mente e a consciência eram mediadas por ferramentas e objetos” (Zinchenko, p.44).

Tais diferenças de abordagem, acentuando-se ora o significado ora a ação, ora a atividade orientada a objetos ora o sentido, são, obviamente, de cunho filosófico, gerando diferentes conseqüências teóricas e práticas. Zinchenko sugere que se dê continuidade às pesquisas e que olhemos para as duas linhas como complementares, uma se enriquecendo na outra, até que se possa chegar ao

desenvolvimento de uma psicologia histórico-cultural da consciência e da atividade.

Todavia, é preciso partir destas diferenças para se compreender as relações entre a psicologia histórico-cultural e a teoria da atividade. Para Leontiev, sistematizador da teoria da atividade, toda ação humana está orientada para um objeto, a atividade tem um caráter objetual. Ao buscar apropriar-se do objeto, mediante ações, o ser humano se aproxima das propriedades e das relações com os objetos e, dessa forma, vai construindo as imagens correspondentes a esse objeto. Este seria o processo de internalização da atividade externa (Daviđov, 2000, p. 53-54).

A atividade, tanto externa como interna, tem uma estrutura psicológica, cujos componentes são: necessidades, motivos, finalidades, condições de realização da finalidade. O êxito de uma atividade está em estabelecer o conteúdo objetual da atividade. O ensino tem a ver diretamente com isso: é uma forma social de organização da apropriação, pelo homem, das capacidades formadas sócio-historicamente e objetivadas na cultura material e espiritual. Mas para que isso aconteça, é necessário que o sujeito realize determinada atividade, dirigida à apropriação da cultura. Leontiev, citado por Daviđov, escreve que a apropriação “é o processo que tem por resultado a reprodução, pelo indivíduo, das capacidades e procedimentos de conduta humanas, historicamente formados” (Ib. p. 55) ¹.

Esta apropriação requer comunicação em sua forma externa. Em suas formas iniciais, esta comunicação não está mediatizada pela palavra, mas pelo objeto. “Unicamente sobre a base das ações objetais conjuntas com o adulto, a criança vai dominando a linguagem, a comunicação verbal” (Ib. p.57). Estas afirmações dariam razão aos autores que criticam Leontiev e seus seguidores por secundarizarem características subjetivas da mente humana, inclusive a atividade interna do indivíduo, preocupados que estavam em formular uma psicologia objetiva e materialista. (Daviđov e Radzikhovskii, 1988 p.5)

Com base nas formulações de Vigotsky e Leontiev, Daviđov desenvolve sua própria versão da teoria histórico-social da atividade, explicitando a tese de que a educação e o ensino determinam os processos do desenvolvimento mental dos alunos, incluindo a formação de capacidades ou qualidades mentais. Ele escreve:

Uma análise da abordagem de Vygotskii e Leontiev sobre o problema do desenvolvimento mental permite que cheguemos às seguintes conclusões.

¹ A expressão “atividade reprodutiva” não deve ser interpretada como imitação, repetição, memorização como na linguagem usual. A atividade, no sentido marxista, nunca seria uma reprodução mecânica de ações. Conforme registra Chaiklin (2003): “Em suas ações únicas ou singulares, a pessoa reproduz a atividade que organiza suas ações. Leontiev e Daviđov utilizam esta expressão para enfatizar que não se trata da criação de uma atividade “nova”, mas de uma “versão nova”(…) Penso que “reprodução ” deve ser interpretada aqui para significar que a pessoa recria as práticas humanas historicamente desenvolvidas. Por exemplo, quando alguém aprende aritmética há, até certo ponto, uma reprodução de práticas historicamente desenvolvidas, mesmo que haja pequenas variações em como um indivíduo percebe a prática objetiva”. Poder-se-ia dizer, como Leontiev, que os indivíduos realizam uma atividade prática ou cognoscitiva ou cognitiva adequada à atividade humana precedente encarnada neles.

Primeiro, no sentido mais amplo, a educação e o ensino de uma pessoa não é nada mais que sua “apropriação”, a “reprodução” por ela das capacidades dadas histórica e socialmente. Segundo, a educação e o ensino (“apropriação”) são formas universais de desenvolvimento mental humano. Terceiro, a “apropriação” e desenvolvimento não podem atuar como dois processos independentes, pois se correlacionam como a forma e o conteúdo de um processo único de desenvolvimento mental humano. (1988 a, p. 54)

Com efeito, Vigotsky mostrou a relevância da escolarização para apropriação dos conceitos científicos e para o desenvolvimento das capacidades de pensamento, a partir da assimilação da produção cultural da humanidade, já que “as funções mentais específicas não são inatas, mas postas como modelos sociais” (Daviđov, 1988c, p. 52). Daviđov destaca a peculiaridade da atividade da aprendizagem, entre outros tipos de atividade, cujo objetivo é o domínio do conhecimento teórico, ou seja, o domínio de símbolos e instrumentos culturais disponíveis na sociedade, obtido pela aprendizagem de conhecimentos das diversas áreas do conhecimento. Apropriar-se desses conteúdos – das ciências, das artes, da moral – significa, em última instância, apropriar-se das formas de desenvolvimento do pensamento. Para isso, o caminho é a generalização conceitual, enquanto conteúdo e instrumento do conhecimento.

O saber contemporâneo pressupõe que o homem domine o processo de origem e desenvolvimento das coisas mediante o pensamento teórico, que estuda e descreve a lógica dialética. O pensamento teórico tem seus tipos específicos de generalização e abstração, seus procedimentos de formação dos conceitos e operações com eles. Justamente, a formação de tais conceitos abre aos escolares o caminho para dominar os fundamentos da cultura teórica atual. (...) A escola, a nosso juízo, deve ensinar às crianças a pensar teoricamente. (Daviđov, in Golder, 2002, p. 49).

Faremos a seguir, a explicitação das contribuições de Daviđov para o ensino desenvolvimental.

3. As contribuições teóricas de Vasili Daviđov para a teoria do ensino desenvolvimental²

Vasili Vasilievich Daviđov nasceu em 1930 e morreu em 1998. Membro da Academia de Ciências Pedagógicas, doutor em psicologia, professor universitário, escreveu vários livros, entre eles: *Tipos de generalización en la enseñanza*, *Problemas de la enseñanza del desarrollo*³. *La enseñanza escolar el desarrollo del psiquismo*. Pertence à terceira geração de psicólogos russos e soviéticos, desde os

² Na versão inglesa do texto de Daviđov é utilizada a expressão “developmental teaching” que pode ser traduzida por ensino desenvolvimentalista ou ensino desenvolvimental. Nenhum desses adjetivos é encontrado em português. Optamos pela expressão “ensino desenvolvimental” que pode ser descrita nos seguintes termos: o ensino é a forma dominante pela qual se propiciam mudanças qualitativas no desenvolvimento do pensamento.

³ Neste estudo, utilizamos mais diretamente a obra *Problems of Developmental Teaching*, publicada em três números da Revista Soviet Education (Daydov, 1988 a, 1988b, 1988c). As citações dessa obra inseridas no texto foram traduzidas pelo autor.

trabalhos da equipe inicial de Vigotsky realizados nas décadas de 1920 e 30 do século passado.

Na base do pensamento de Davídov está a idéia-mestra de Vigotsky de que a aprendizagem e o ensino são formas universais de desenvolvimento mental. O ensino propicia a apropriação da cultura e desenvolvimento do pensamento, dois processos articulados entre si, formando uma unidade: Podemos expressar essa idéia de duas maneiras: a) enquanto o aluno forma conceitos científicos, incorpora processos de pensamento e vice-versa. b) enquanto forma o pensamento teórico, desenvolve ações mentais, mediante a solução de problemas que suscitam a atividade mental do aluno. Com isso, o aluno assimila o conhecimento teórico e as capacidades e habilidades relacionadas a esse conhecimento.

Para superar a pedagogia tradicional empiricista, é necessário introduzir o pensamento teórico. O papel do ensino é justamente o de propiciar mudanças qualitativas no desenvolvimento do pensamento teórico, que se forma junto com as capacidades e hábitos correspondentes. Em razão disso, escreve Davídov:

Os conhecimentos de um indivíduo e suas ações mentais (abstração, generalização e etc) formam uma unidade. Segundo Rubinstein, “o conhecimento (...) não surge em dissociação da atividade cognitiva do indivíduo e não existe sem referência a ele”. Portanto, é justificável considerar os conhecimentos como o resultado das ações mentais que implicitamente abrangem o conhecimento e, por outro lado, como um processo através do qual podemos obter este resultado no qual reflete funcionamento das ações mentais. Conseqüentemente, é totalmente aceitável usar o termo “conhecimento” para designar tanto o resultado do pensamento (a reflexão da realidade), quanto o processo através do qual se obtém este resultado (ou seja, as ações mentais). (1988b, p.21)

A aprendizagem escolar é estruturada conforme o método de exposição do conhecimento científico, mas o pensamento que um aluno desenvolve na atividade de aprendizagem tem algo em comum com o pensamento de cientistas que expõem o resultado de suas pesquisas, quando se utilizam abstrações, generalizações e conceitos teóricos. É verdade que não há uma identidade com o raciocínio dos cientistas, porque as crianças não criam conceitos, imagens, valores e normas, mas se apropriam delas no processo de aprendizagem. Todavia, escreve Davídov:

Ao realizar esta atividade, as crianças executam ações mentais semelhantes às ações através das quais estes produtos da cultura espiritual foram historicamente construídos. (...) Em sua atividade de aprendizagem, as crianças reproduzem o processo real pelo qual os indivíduos criam conceitos, imagens, valores e normas. Portanto, o ensino de todas as matérias na escola deve ser estruturado de modo que reproduza, de forma condensada e abreviada, o processo histórico real da geração e desenvolvimento dos conhecimentos. (1988b, p. 22)

As idéias de Davídov sobre o ensino desenvolvimental, lastreadas no pensamento de Vigotsky, podem ser sintetizadas nos seguintes pontos:

- a) A educação escolar, o ensino e formação que lhe correspondem, é fator determinante do desenvolvimento mental, inclusive por poder ir adiante do desenvolvimento real da criança.

b) A consideração das origens sociais do processo de desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento individual depende do desenvolvimento do coletivo.. É uma atividade cognitiva inseparável do meio cultural, tendo lugar em um sistema interpessoal de forma que, através das interações com esse meio, os alunos aprendem os instrumentos cognitivos e comunicativos de sua cultura. Isto caracteriza o processo de internalização, das funções mentais.

c) Educação é componente da atividade humana orientada para o desenvolvimento do pensamento através da atividade de aprendizagem dos alunos (formação de conceitos teóricos, generalização, análise, síntese, raciocínio teórico, pensamento lógico), desde a escola elementar.

d) A referência básica do processo de ensino são os objetos científicos (os conteúdos), que precisam ser apropriados pelos alunos mediante a descoberta de um princípio interno do objeto e daí reconstruído sob forma de conceito teórico na atividade conjunta entre professor e alunos. A interação sujeito–objeto implica o uso de mediações simbólicas (sistemas, esquemas, mapas, modelos, isto é, signos, em sentido amplo), encontrados na cultura e na ciência. A reconstrução e reestruturação do objeto de estudo constituem o processo de internalização, a partir do que se reestrutura o próprio modo de pensar dos alunos, assegurando, com isso, seu desenvolvimento.

O texto de Davídov concretiza a proposição de Vigotsky, ao afirmar que a função de uma proposta pedagógica é melhorar o conteúdo e os métodos de ensino e de formação, de modo a exercer uma influência positiva sobre o desenvolvimento de suas habilidades (por ex., seus pensamentos, desejos etc. (p. 32).

A posição de Davídov leva a afastar idéias pedagógicas correntes em nosso país, ora de superpor o desenvolvimento social e emocional ao cognitivo, de sobrepor a atividade prática ao desenvolvimento do pensamento teórico ou de retomar práticas espontaneístas na educação escolar. Para ele, há uma especificidade sócio-histórica dos processos em que as crianças reproduzem as habilidades humanas, de modo as contrapor ao desenvolvimento espontâneo das crianças o papel determinante da formação e do ensino orientado por objetivos. (p. 38?). Escreve Davídov:

É fato conhecido que o ensino e a educação atingem seus objetivos através da direção competente da atividade própria da criança. Quando esta atividade é interpretada abstratamente e, mais ainda, quando o processo do desenvolvimento é desvinculado da educação e do ensino, inevitavelmente surgirá algum tipo de pedocentrismo ou de contraposição entre as necessidades da “natureza” da criança e os requisitos da educação (como tem ocorrido, em numerosas ocasiões, na história do pensamento e da prática pedagógicos). Entretanto, a situação muda substancialmente se a atividade “própria” da criança for compreendida, por um lado, como algo que surge e se forma no processo da educação e ensino e, por outro, se for vista no contexto da história da infância mesma da criança, determinada pelas tarefas sócio-econômicas da sociedade e pelas finalidades e possibilidades da educação e do ensino que a elas correspondem. (1988a, p.54-55)

Todavia, não se pode extrair daí que a crítica ao espontaneísmo deriva numa imposição de conteúdos. Trata-se de compreender a articulação entre apropriação ativa do patrimônio cultural e o desenvolvimento mental humano.

Dadas estas premissas teóricas, a consideração da natureza e dos aspectos específicos da atividade infantil não significa contraposição entre o desenvolvimento e a educação, mas a introdução, no processo pedagógico, da condição mais importante para a concretização das suas finalidades. Neste caso, segundo as palavras de Rubinstein, o processo pedagógico, como a atividade do professor-educador, forma a personalidade infantil em desenvolvimento na medida em que dirige a atividade da criança, ao invés de substituí-la. (...) (Ib., p.55).

Ainda citando Rubinstein, escreve Davídov:

Qualquer tentativa do educador-professor “de introduzir a cognição e as normas morais, evitando a atividade própria da criança no controle desta cognição e normas morais, prejudica (...) as bases mesmas do seu sadio desenvolvimento mental e moral sadio, o alimento de suas características e qualidades pessoais”. (Ib., p. 55).

b) A atividade de aprendizagem e as ações de aprendizagem

Segundo Davídov, a aprendizagem é a atividade principal das crianças em idade escolar cuja função é propiciar a assimilação das formas de consciência social mais desenvolvida – a ciência, a arte, a moralidade, a lei. As crianças incorporam tanto o conhecimento e as habilidades relacionados com os fundamentos dessas formas de consciência social como também as capacidades construídas historicamente para desenvolver a consciência e o pensamento teóricos. O conteúdo da aprendizagem, em outras palavras, é o conhecimento teórico (usando o termo, para significar uma combinação unificada de abstração substancial, generalização e conceitos teóricos). (1988b, p. 3 e 19).

Ainda conforme Davídov, a base do ensino desenvolvimental é seu conteúdo, do qual derivam os métodos (ou procedimentos) para organizar o ensino:

Esta proposição exemplifica as visões de Vygotskii e Elkonin. “Para nós, escreveu Elkonin, a importância fundamental está vinculada à idéia dele (de Vygotskii – VD) de que o ensino realiza seu papel principal no desenvolvimento mental, antes de tudo, através do *conteúdo do conhecimento a ser assimilado*”. Concretizando esta proposição, deve-se observar que a natureza desenvolvimental da atividade de aprendizagem no período escolar está vinculada ao fato de que o conteúdo da atividade acadêmica é o conhecimento teórico. (Ib., p.19).

Para que isto ocorra faz-se necessária uma estrutura da atividade do aprender incluindo uma tarefa de aprendizagem, as ações de aprendizagem e ações de acompanhamento e avaliação, visando a compreensão do objeto de estudo em suas relações. O resultado disso é que os alunos aprendem como pensar teoricamente a respeito de um objeto de estudo e, com isso, formar um conceito teórico apropriado desse objeto para lidar praticamente com ele em situações concretas da vida.

Estas idéias deixam transparecer no pensamento de Davídov, o caráter ativo da aprendizagem e, especialmente, a idéia de que a educação escolar constitui-se numa forma específica de atividade do aluno. A meta da atividade de aprendizagem, incluindo a parceria adulto-criança e crianças-crianças, é a própria aprendizagem, ou seja, o objetivo do ensino é ensinar aos estudantes as habilidades de apreenderem por si mesmos, ou seja, a pensar.

Mas não se trata do “aprender fazendo”. Se for enfatizado apenas o caráter concreto da experiência da criança, pouco se conseguirá em termos de desenvolvimento mental. Na expressão de Lipman (1997), as crianças ficam subnutridas conceitualmente. Segundo Davídov, “aos conhecimentos (conceitos) empíricos correspondem ações empíricas (ou formais) e aos conhecimentos (conceitos) teóricos, ações teóricas (ou substanciais)”, ou seja, se o ensino nutre a criança somente de conhecimentos empíricos, ela só poderá realizar ações empíricas, sem influir substancialmente no desenvolvimento intelectual dos alunos.

c) *O desenvolvimento do pensamento teórico*

As pesquisas de Davídov tiveram origem na análise crítica da organização do ensino assentada na concepção tradicional de aprendizagem, que leva à formação do pensamento empírico, descritivo e classificatório. O conhecimento que se adquire por métodos transmissivos e de memorização não se converte em ferramenta para lidar com a diversidade de fenômenos e situações que ocorrem na vida prática. Um ensino mais vivo e eficaz para a formação na personalidade, deve basear-se no desenvolvimento do pensamento teórico. Trata-se de um processo pelo qual se revela a essência e desenvolvimento dos objetos de conhecimento e com isso a aquisição de métodos e estratégias cognitivas gerais de cada ciência, em função de analisar e resolver problemas e situações concretas da vida prática. O pensamento teórico se forma pelo domínio dos procedimentos lógicos do pensamento que, pelo seu caráter generalizador, permite sua aplicação em vários âmbitos da aprendizagem.

Como se observa, essa proposta parte da idéia-chave de Vigotsky relacionada com o papel do ensino no desenvolvimento das potencialidades intelectuais do ser humano. Davídov não faz pouco caso da escola tradicional, ao contrário, reconhece seus méritos em propiciar aos alunos um certo sistema de conhecimentos e modos de ação na prática cotidiana. Todavia, entende que ela é insuficiente para assimilar o espírito da ciência contemporânea e os princípios de uma relação criativa, ativa, e de profundo conteúdo com a realidade (1987, p.144).

Convém patentear que, para Davídov, o pensamento teórico se caracteriza como o método da ascensão do abstrato para o concreto. Não se trata de pensar apenas abstratamente com um conjunto de proposições fixas, mas de uma *instrumentalidade* mediante a qual se desenvolve uma relação inicial geral que caracteriza o assunto e se descobre como essa relação aparece em muitos

problemas específicos. Isto é, de uma relação geral subjacente ao assunto ou problema se deduzem mais relações particulares, conforme Davíдов:

Ao iniciar o domínio de qualquer matéria curricular os alunos, com o auxílio dos professores, analisam o conteúdo do material curricular e identificam nele a relação inicial geral, simultaneamente descobrem que esta relação se manifesta em muitas outras relações particulares encontradas no dado material. Ao registrar de forma referencial a relação inicial geral identificada, os alunos constroem uma abstração substantiva do assunto estudado. Continuando a análise do material curricular, eles detectam a vinculação regular entre essa relação inicial e suas diversas manifestações obtendo, assim, uma generalização substantiva assunto estudado.

Desta forma, as crianças utilizam consistentemente a abstração e generalização substantivas para deduzir (uma vez mais com o auxílio do professor) outras abstrações mais particulares e uni-las no objeto integral estudado (concreto). Quando começam a fazer uso da abstração e generalização iniciais como meio para deduzir e unificar outras abstrações, elas transformam a formação mental inicial num conceito que fixa o “núcleo” do assunto estudado. Este “núcleo” serve, posteriormente, às crianças como um princípio geral através do qual elas podem se orientar em toda a diversidade de material curricular factual que têm que assimilar, em uma forma conceitual, através da elevação do abstrato ao concreto. (1998b, p. 22).⁴

Conforme Davíдов, portanto, um ensino baseado na generalização teórica⁵ significa: analisar de maneira autônoma, os dados da tarefa; separar neles as conexões essenciais; considerar cada tarefa como uma variante particular daquela que havia sido resolvida inicialmente por meios teóricos (1987, p. 154; 1988b, p.30 e 49). Sobre a base das generalizações teóricas formula alguns princípios do ensino escolar (1987, p.153):

⁴ Chaiklin interpreta assim esta proposta: “Este processo de identificar uma relação geral (abstração substantiva) e aplicação para analisar problemas particulares (generalização substantiva) produz um número de abstrações que se integram ou sintetizam em um conceito ou “núcleo” do assunto. É importante entender que *conceito* aqui significa um conjunto de procedimentos para deduzir relações particulares da relação abstrata. (...) O propósito da atividade de aprendizagem é ajudar para os alunos a dominar as relações, abstrações, generalizações e sínteses que caracterizam os temas de uma matéria. Este domínio é refletido na sua habilidade para fazer reflexão substantiva, análise e planejamento. A estratégia educacional básica para dar aos alunos a possibilidade para reproduzir pensamento teórico é criar tarefas instrucionais cujas soluções requeiram a formação de abstrações substantivas e generalizações sobre as idéias centrais do assunto. Esta aproximação é fundamentada na idéia de Vygotsky da internalização, isto é, alguém aprende o conteúdo da matéria aprendendo os procedimentos pelos quais se trabalha temas específicos da matéria” (Chaiklin, 2003, p. 5).

⁵ A teoria da generalização tem sido objeto de investigação na psicologia russa desde os anos 1970. Para esses autores: “A formação de conceitos não se reduz à generalização de aspectos idênticos em muitas disciplinas, como se tem feito até hoje na didática. Este tipo de generalização realmente existe no nível do conhecimento empírico, mas ela não permite aprofundar, penetrar na essência da matéria, nos vínculos e relações internas de seus elementos, compreender a matéria em sua origem e desenvolvimento. (...) A generalização não se produz encontrando aspectos semelhantes ou comuns a um grupo de objetos, mas revelando seu fundamento genético geral sob o prisma de seu desenvolvimento. (...) O processo de generalização se manifesta como busca do particular que surgiu da “célula” inicial, como dedução do fundamento genético geral de todas as disciplinas particulares que compõem o sistema. (Lerner e Skatkin, 1978, p. 80).

- a) A assimilação dos conhecimentos de caráter geral e abstrato precede a familiarização com os conhecimentos mais particulares e concretos; é a partir daqueles que se deduzem estes, correspondendo às exigências da ascensão do abstrato ao concreto.
- b) Os conceitos de uma disciplina escolar devem ser assimilados por meio do exame das condições que os originaram e os tornaram essenciais, ou seja, os conceitos não se dão como “conhecimentos já prontos”, devendo ser deduzidos a partir do geral e do abstrato.
- c) No estudo da origem dos conceitos os alunos devem, antes de tudo, descobrir a conexão geneticamente inicial, geral, que determina o conteúdo e a estrutura do campo de conceitos dados.
- d) É necessário reproduzir esta conexão em modelos objetivados, gráficos e simbólicos (literais) que permitam estudar suas propriedades em “forma pura” (por ex., a estrutura interna das palavras pode ser representada com a ajuda de esquemas gráficos especiais).
- e) Há que se formar nos alunos ações objetivadas que lhes permitam revelar no material de estudo e reproduzir nos modelos as conexões primárias e universais do objeto de estudo, de modo que se garantam as transições mentais do universal para o particular e vice-versa.
- f) Os escolares devem passar paulatinamente e no seu devido tempo da realização de ações no plano mental para a realização de ações no plano externo (objetivadas) e vice-versa.⁶

O que se consta nestes princípios é, obviamente, uma clara alusão ao movimento que vai *do geral para o particular*, encetado pelo pensamento, conforme a lógica dialética, e uma similaridade com o método genético. Com efeito, para Davíдов (1988b, p.24), os componentes de uma tarefa de aprendizagem apresentada pelo professor são: a) a *análise* do material factual para descobrir nele alguma relação geral que tenha uma conexão regular com as diversas manifestações desse material; b) a *dedução*, em que as crianças deduzem determinadas relações no conteúdo estudado, formando um sistema unificado dessas relações, isto é, o “núcleo” conceitual; c) o *domínio* do modo geral pelo qual o objeto de estudo é construído, mediante o processo de análise e síntese⁷. Junto

⁶ A esse respeito, ver a interpretação desses princípios feita por Lipman (1997, p. 86).

⁷ Lerner e Skatkin descrevem como são estruturados os conteúdos das matérias com base na teoria da generalização: “Todos os conceitos que fazem parte de uma matéria determinada ou de suas sub-unidades fundamentais, são estudados pelos estudantes por meio da assimilação e domínio das condições materiais que lhe dão origem. Ao estudar as fontes materiais dos conceitos, os alunos descobrem, antes de tudo, o vínculo ou nexos geral de origem genética que determina a estrutura e o conteúdo de todo objeto dos conceitos estudados. Por exemplo, a base geral dos conceitos de matemática são as relações gerais de magnitude; dos conceitos de gramática, a relação entre a forma e o significado da palavra. Este vínculo se reflete ou reproduz em objetos particulares ou modelos, que permitem estudar suas propriedades em forma pura. Por exemplo, as relações gerais das magnitudes se representam ao modo de fórmulas e de estrutura interna da palavra, com o auxílio de esquemas gráficos especiais. Utilizando estas fórmulas e esquemas, os alunos, mediante operações que já dominam, descobrem no novo material este vínculo ou nexos geral. Dessa forma, a assimilação de conhecimentos de caráter geral e abstrato, ou vínculo geral genético, precede a

com isso, o método genético refere-se às condições de origem dos conceitos científicos, isto é, aos modos de atividade anteriores aplicados à investigação dos conceitos a serem adquiridos. Para isso, segundo Davidov, é necessário que “os alunos reproduzam o processo atual pelo qual as pessoas criaram conceitos, imagens, valores, normas”. (1988b, p.21-22)

Estas duas estratégias de ensino e aprendizagem representam, talvez, o núcleo mais rico da abordagem teórica de Davidov. Elas buscam superar a conhecida dicotomia entre a ênfase nos conteúdos escolares e o desenvolvimento dos processos mentais, ou seja, entre a formação dos conceitos científicos e o desenvolvimento das capacidades do pensar. Nesse sentido, desenvolver nos jovens o pensamento teórico é o processo através do qual se revela a essência e desenvolvimento dos objetos de conhecimento e com isso a aquisição de métodos e estratégias cognoscitivas gerais de cada ciência, em função de analisar e resolver problemas cotidianos e profissionais.

A idéia é de que a apropriação dos conceitos (no sentido de “instrumentalidade”) requer que o indivíduo reproduza, na sua própria atividade, as capacidades humanas desenvolvidas historicamente. Nessa atividade reprodutiva, “a criança implementa a atividade que é semelhante (não idêntica) à atividade encarnada pelas pessoas nestas capacidades” (1988a, p. 56). Davidov, aqui, cita Leontiev, que escreve que o processo pelo qual a criança se apropria da experiência social “é um processo que tem como resultado a reprodução pelo indivíduo, de atributos, capacidades e modos de comportamento humanos formados historicamente”. E conclui Davidov:

Esta reprodução das capacidades, da atividade, com os instrumentos e conhecimentos, pressupõe que a “criança deve realizar em relação a elas uma atividade prática ou cognitiva que seja *proporcional* (commensurate) (ainda que não idêntica) à atividade humana incorporada nelas”. (ib., p. 23)

É importante assinalar, nessa frase, que trata-se de atividade semelhante, proporcional, mas não idêntica à atividade social-histórica anterior. Ou seja, “quando as crianças aprendem, executam ações mentais *comensuráveis* às ações pelas quais esses produtos da cultura espiritual tiveram historicamente sua origem” (1988c). Ainda insistindo na unidade entre apropriação e desenvolvimento, entre o conhecimento e o processo de aquisição do conhecimento, escreve Davidov:

A apropriação pelo indivíduo das formas culturais é, a nosso ver, um caminho já traçado de desenvolvimento de sua consciência. Se esta proposição for aceita, a tarefa fundamental da ciência será a de determinar como o conteúdo do desenvolvimento espiritual da humanidade se transforma nas formas de desenvolvimento espiritual e como a apropriação destas formas pelo indivíduo se transforma no conteúdo do desenvolvimento de sua consciência. (Ib., p. 61).

Davidov recrimina no ensino tradicional a transmissão direta aos alunos dos produtos finais da investigação, sem que possam aprender a investigar por si

familiarização com conhecimentos mais particulares e concretos. Estes últimos derivam dos primeiros, que constituem seu único fundamento. A estruturação das disciplinas escolares da forma como foi explicada contribui para formar nos escolares um pensamento científico-teórico. (Lerner e Skatkin, 1978, p. 81).

mesmas. Todavia, a questão não está em descartar os conteúdos, mas em estudar os produtos culturais e científicos da humanidade, seguindo o percurso dos processos de investigação, ou seja, reproduzindo o caminho percorrido para se chegar a esses produtos. O procedimento prático de se realizar essas estratégias são as ações de aprendizagem. Por meio de atividades de abstração e generalização e exercícios escolares, representativos da disciplina, pode-se ensinar as crianças o modo como aprender a manejar seus processos cognitivos.

É clara a vinculação desta idéia – apropriação dos modos de pensar a que as disciplinas científicas recorrem – com duas tendências fortes na pedagogia contemporânea: o método de resolução de problemas e o método do ensino com pesquisa. As ações mentais, segundo Davíдов, implicam a resolução de tarefas cognitivas, “que devem ser baseadas em problemas” (1988b p.29,). Eis como Davíдов se posiciona quanto a isso:

(...) podemos entender que a implicação geral e o papel geral da tarefa de aprendizagem no processo de assimilação serão os mesmos (a princípio) que os da educação baseada em problemas. (...) Observamos que, assim como a aprendizagem, a educação baseada na resolução de problemas está internamente associada ao nível teórico da assimilação do conhecimento e pensamento teórico. (Ib., 29)

A idéia do ensino com pesquisa é a de que o professor faça pesquisa enquanto ensina, presente na noção de ensino como “experimentação formativa”, em que o professor intervém ativamente por meio de tarefas nos processos mentais das crianças e produz novas formações por meio dessa intervenção (1988d, p. 53).

d) A estrutura da atividade (Componentes estruturais da atividade). O papel das emoções.

Foi Leontiev quem primeiro formulou em detalhe os componentes da estrutura da atividade e seu conteúdo (Leontiev, 1992). A partir dessa formulação, Davíдов acrescentou suas próprias idéias. Concorda com Leontiev de que a atividade é constituída de necessidades, tarefas, ações e operações, mas inclui como elemento primordial o desejo, enquanto núcleo básico de uma necessidade. Para ele, o desejo é o núcleo básico de uma necessidade, desejos transformam-se em necessidades.

Acredito que o desejo deve ser considerado como um elemento da estrutura da atividade. (...) Necessidades e desejos compõem a base sobre a qual as emoções funcionam. (...) O termo *desejo* reproduz a verdadeira essência da questão: as emoções são inseparáveis de uma necessidade. (...) Em seus trabalhos, Leontiev afirma que as ações são conectadas às necessidades e motivos. Discordo desta tese. Ações, como formações integrais, podem ser conectadas somente com necessidades baseadas em desejos - e as ações ajudam na realização de certas tarefas a partir dos motivos. Por outro lado, os motivos são formas específicas de necessidades, no caso de uma pessoa que estabelece para si mesma uma tarefa e está realizando ações para realizá-las. Dessa forma, motivos são consistentes com ações. Ações são baseadas em motivos e o agir é possível se estiverem disponíveis certos meios materiais ou signos e símbolos. (...) É esta estrutura da atividade que

tentei apresentar-lhes. (...) Os elementos são os seguintes: desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos para as ações, meios usados para as ações, planos (perceptual, mnemônico, pensamento, criativo) – todos se referindo à cognição e também à vontade. (Davidov, 1999)

A importância deste ponto de vista é óbvia, pois põe em relevo as relações entre a afetividade e a cognição. A investigação de González Rey (2000) sobre a integração do cognitivo e do afetivo na personalidade humana na obra de Vigotsky permite ver aproximações das idéias de Davidov com as de Vigotsky. Escreve González Rey:

Ao outorgar à emoção um *status* similar ao da cognição, na constituição dos diferentes processos e formas de organização da psique, Vigotsky está sugerindo a independência das emoções, em sua origem, dos processos cognitivos, e integrando as emoções dentro de uma visão complexa da psique que representa um importante antecedente para a construção teórica do tema da subjetividade (2003, p. 137).

Davidov retoma esta idéia quando escreve que por detrás das ações humanas estão as necessidades e emoções humanas, antecedendo a ação, as relações com os outros, as linguagens.

A coisa mais importante na atividade científica não é a reflexão nem o pensamento, nem a tarefa, mas a esfera das necessidades e emoções. (...) As emoções são muito mais fundamentais que os pensamentos, elas são a base para as todas as diferentes tarefas que um homem estabelece para si mesmo, incluindo as tarefas do pensar. (...) A função geral das emoções é capacitar uma pessoa a pôr-se certas tarefas vitais, mas este é somente meio caminho andado. A coisa mais importante é que as emoções capacitam a pessoa a decidir, desde o início se, de fato, existem meios físicos, espirituais e morais necessários para que ela consiga atingir seu objetivo. (1999, p.7).

Isso significa que as ações humanas estão impregnadas de sentidos subjetivos, projetando-se em várias esferas da vida dos sujeitos, obviamente também na atividade dos alunos, na compreensão das disciplinas escolares, no envolvimento com o assunto estudado. Considere-se, junto a isso, que necessidades e emoções estão intimamente vinculados a traços socioculturais. Se é verdade que elas influenciam o “sentido” atribuído às coisas, às relações sociais, também é verdade que elas surgem no seio de uma cultura, ou seja, de relações intersubjetivas num determinado contexto cultural. A par, pois, da importância da construção pessoal de conceitos, pelo que os alunos desenvolvem habilidades cognitivas para lidar com as coisas, os objetos, as relações humanas, há que se considerar que as atividades de aprendizagem estão sempre impregnadas de processos subjetivos de natureza sociocultural. Ou seja, as necessidades que estão na origem dos motivos não são apenas biológicas mas, também, sociais.

Conclusão

Provavelmente não consegui apresentar todas as contribuições de Davidov para a organização do ensino no sentido de formação do pensamento teórico, em razão do estágio inicial da minha aproximação desse autor. Também não posso

dizer que tenha encontrado uma resposta total e final para a busca de compreensão da forma correta de realização do ensino para as exigências atuais do mundo contemporâneo. Minha tendência é de me apropriar dos aspectos mais substantivos da proposta de Davidov (em conexão com Vigotsky) e agregar a eles outras propostas que podem formar uma visão mais contemporânea e mais plurifacetada dos métodos de ensino em função do desenvolvimento mental dos alunos.

Há que se considerar, além disso, que a teoria do ensino desenvolvimental não alcança todas as implicações que se põem ao ensino escolar hoje, tais como as que referem à formação de valores morais e aspectos éticos da existência, às diferenças culturais, ao efetivo papel dos grupos nos processos de aprendizagem (a despeito da ênfase no coletivismo). Será também útil para a pesquisa no campo da didática, em relação aos critérios de análise dos processos mentais superiores, o aprofundamento tanto da ação orientada para o objeto quanto das ações pessoais (subjetivas) com seu sentido e, mesmo, a influência da cultura na ação orientada para o objeto.

Bibliografia

CHAIKLIN, Seth. Developmental Teaching in upper-secondary scholl. Internet, 2003; <http://www.maro.newmail.ru/>

CHAIKLIN, Seth. Correspondência pessoal, 2003.

DAVÍDOV, V. Analisis de los principios didacticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro proximo. In: SHUARE, Marta. *La Psicología evolutiva y pedagogia en la URSS. Antologia*. Moscu, Editorial Progreso, 1987.

DAVYDOV, V.V. Problems of developmental teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research. Parte I – Cap. 1 - The basic concept of contemporary psychology. Cap. 2 - Problems of children’s mental development *Soviet Education*, New York, Aug. 1998a.

DAVYDOV V.V. Problems of developmental teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research. Parte II – Cap. 5 - Learning activity in the younger school age period. Cap. 6 - The mental development of younger school children in the process of learning activity. *Soviet Education*, New York, Sep. 1998b.

DAVYDOV.V.V. Problems of developmental teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research. Parte III – Cap.6 - The mental development of younger school children in the process of learning activity (continuação). – Conclusion – Appendix. *Soviet Education*, New York, Oct. 1998c.

DAVÍDOV, Vasili. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Prefácio. Moscu, Editorial Progreso, 1988.

DAVÍDOV, V.V. Uma nova abordagem para a investigação da estrutura e do conteúdo da atividade. In: Hedegard, Mariane e Jensen Uffe Jull. *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: GOLDBERGER, Mário. *Angustia por la utopia*. Buenos Aires, Ateneo vigotskiano de la Argentina, 2000.

DAVÍDOV, V.V., Radzikhovskii, L.A., Vigotsky theory and the activity-oriented approach in Psychology. In: Wertsch, James (Org.). *Culture, communication and cognition: vigotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press, 1988.

ENGESTROM, Yrjo. Non Scholae sed vitae discimus: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: Daniels, Harry (Org.). *Uma introdução da Vygotsky*, São Paulo: 2002, Loyola.

GONZÁLEZ Rey, F. *Sujeito e subjetividade*. São Paulo, Thomson, 2003.

HARGREAVES, Andy. O ensino como profissão paradoxal. *Pátio*, Porto Alegre, ano IV, n. 16, fev/abr 2001.

KOZULIN, Alex. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, Harry (Org.). *Uma introdução da Vygotsky*, São Paulo: 2002, Loyola.

LERNER, I.Y. e SKATKIN, M.N Tareas e contenido de la enseñanza geral y politécnica. In: DANILOV, M.A. e SKATKIN, M.N. *Didáctica de la escuela média*. Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1984.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A . R. e LEONTIEV, A . N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone Editora, 1992.

LIPMAN, Matthew. *Natasha – Diálogos vigotskianos*. Porto Alegre: 1997. Artes Médicas.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo, Cortez/Unesco, 2000.

PÉREZ Gómez, A. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, Papirus, 1984

ZINCHENKO, Vladimir P. A psicologia histórico-social e a teoria psicológica da atividade: retrospectos e prospectos. In: WERTSCH, James V., DEL RÍO, P., ALVAREZ, Amelia (Orgs.). *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre, Artmed, 1998.