

# PRINCÍPIOS TEÓRICOS PARA UMA DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL

Andréa Maturano **Longarezi** – UFU

Roberto Valdés **Puentes** – UFU

Agência Financiadora: CNPq e FAPEMIG

## **Introdução**

A constituição do Estado soviético marca o início da tradição marxista da educação. Nesse contexto surge pela primeira vez a necessidade de redefinir o papel da educação, da escola, bem como da ciência pedagógica e da didática a serviço da construção de uma sociedade socialista.

Desde então, o processo de formação e desenvolvimento da pedagogia transcorreu sob a influência das ideias marxista-leninistas, com a participação inicial e mais próxima de V. I. Lenin, M. I. Kalinin, M. N. Petrovski, N. K. Krupskaja, A. S. Makárenko, entre outros teóricos; e depois, dos representantes da chamada teoria psicológica histórico-cultural, entre os quais se destacam alguns dos membros da primeira, segunda e terceira geração, tais como L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev, A. R. Lúria, D. B. Elkonin, A. V. Zaporozhets, P. Ya. Galperin, V. V. Davídov, L. V. Zankov, N. F. Talizina, V. S. Mujina, L. I. Bozhovich, A. Petrovski e P. I. Zinchenko.

Todos esses intelectuais contribuíram na criação das bases filosóficas, psicológicas e pedagógicas da nova teoria e prática da educação marxista, bem como da nova escola e da nova pedagogia. Foram elaboradas e estabelecidas as teses fundamentais sobre o papel da educação na criação das condições necessárias para o surgimento da consciência do homem, no processo de formação do pensamento e da linguagem, no desenvolvimento histórico-social do homem e no problema da apropriação pelo homem da experiência histórico-social etc.

Nesse contexto emerge uma perspectiva de escola e ensino voltadas para o desenvolvimento integral do estudante: a Didática Desenvolvimental. Alguns autores, em particular (Galperin, Zankov, Davidov, Talízina, entre outros), debruçaram-se na proposição dessa perspectiva. Como síntese desses estudos, defendem uma escola enquanto instituição e espaço socialmente criados para o desenvolvimento do homem, pela via da experimentação de mudanças quantitativas (funcionais) e qualitativas (evolutivas) na sua vida psíquica, mediante novas formações (linguagem, sensações, percepção, emoções, representação, imaginação, memória lógica, atenção, concentração, raciocínio lógico, pensamento teórico, resolução de problemas etc.) que se constituem nos processos de ensino-aprendizagem. Assim, a função

primordial da escola é, pois, a de propiciar e potencializar o desenvolvimento, daí sua proposição de uma didática desenvolvimental.

Sob essas bases, a didática desenvolvimental, enquanto ciência interdisciplinar, vinculada à Pedagogia, ocupa-se da organização adequada da atividade de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, tendo o ensino intencional como seu objeto, a aprendizagem como condição e o desenvolvimento das neoformações e da personalidade integral do estudante, especialmente do pensamento teórico, como objetivo. Em outras palavras, a Didática se ocupa do estudo dos princípios mais gerais de organização adequada da atividade de ensino ou instrução, tendo as leis do desenvolvimento mental da criança, as particularidades das idades e as características individuais da aprendizagem, como condição desse processo.

Enquanto objeto, o ensino intencional, especificamente, faz referência tanto ao tipo de conteúdo como aos métodos adequados para a formação do pensamento teórico. Davídov, na apresentação à versão para o espanhol de sua obra *O ensino escolar e o desenvolvimento psíquico* (1988), reconhece que uma nova educação, adequada aos tempos modernos e a revolução científico-técnica contemporânea, que esteja colocada em função do desenvolvimento, deve levar em consideração a tarefa de modificar o conteúdo e os métodos de ensino das crianças.

Tendo em vista essa abordagem, o presente texto<sup>1</sup> pretende sistematizar alguns princípios operacionais para a execução de uma didática que tenha como foco a mobilização do ensino e a educação com vista ao desenvolvimento, partindo da tese vigotskiana de que todo bom ensino deve preceder o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010). Para isso, tomamos como referência os estudos realizados no campo da Teoria da Atividade, em especial por Alexis Leontiev, bem como por seus discípulos e seguidores (Galperin, Davídov e Talízina).

Para Leontiev (1978, p. 235) “o desenvolvimento, a formação das funções e faculdades psíquicas próprias do homem enquanto ser social produzem-se sob uma forma absolutamente específica – sob a forma de um processo de apropriação, de aquisição”. As funções psíquicas originam-se no processo de interiorização da atividade externa que se constituem em interna, a partir da atividade humana, nas relações que se estabelecem entre os homens e entre eles e a natureza.

---

<sup>1</sup> Os dados aqui apresentados consistem nos resultados do estudo teórico-bibliográfico desenvolvido no contexto de pesquisas financiadas pelo CNPq e pela FAPEMIG.

Dessa maneira, nas relações que se estabelecem em diferentes contextos sociais, o homem se apropria dos conhecimentos, modos de atuação e dos instrumentos acumulados anteriormente pelas gerações que o precederam. No que tange às apropriações cognitivas, elas não se restringem às científicas (elaboradas com base em teorias), mas também às cotidianas (construídas e adquiridas empiricamente). Essas últimas, que se constituem nos conceitos espontâneos ou cotidianos, são aprendidas pela experiência sensorial, apoiam-se na observação, na representação e surgem como resultado de dois tipos de abstrações diferentes; a primeira, a partir de generalizações e classificações que têm como base os aspectos aparentes e, portanto, não essenciais dos objetos ou fenômenos; e a segunda, aquelas que levam em consideração todos ou alguns dos elementos essenciais que caracterizam o objeto, bem como as relações que se dão na estrutura de sua definição, mas sem tomar consciência disso.

O conhecimento empírico é a vida do próprio homem (HELLER, 2004) e, portanto, é por ele apropriado nas relações sociais que estabelece nos contextos culturais onde vive. Os científicos, por sua vez, incluem a observação, mas apoiam-se sobretudo na ação cognoscitiva que descobre as conexões internas como fonte dos fenômenos observados e são parte de um sistema complexo de inter-relações conscientes, expressos em princípios, leis e generalizações. Encontram-se nas esferas não-cotidianas (HELLER, 2004) da vida (nas ciências, artes etc.) e são apropriados na escola (tal como entendida sob as bases teóricas da psicologia histórico-cultural, aqui enfatizada).

Para Davídov (1988), o limite entre os conceitos espontâneos e científicos não passa pela linha de “admitir” o objeto dado, tal e como ele é em si mesmo, ou na conexão observada com outros objetos, mas pela linha de esclarecer as causas internas e as condições de sua origem. Entre ambos conceitos não há uma relação linear, mas sim uma unidade dialética, na qual os cotidianos são base para os científicos. Seja num ou outro âmbito, o homem passa da consciência social para a individual. Dessa forma, *“a sua consciência individual só pode existir nas condições de uma consciência social; é apropriando-se da realidade que o homem a reflete como através do prisma das significações, dos conhecimentos e das significações elaboradas socialmente”* (LEONTIEV, 1978, p. 130).

Se a individualidade (a pessoalidade - intrapsicológico) se constitui sob a base da genericidade (o genérico produzido histórico e culturalmente - interpsicológico) essa relação é definidora dos traços daí decorrentes. Ou seja, se a genericidade for em si (cotidiana) constituirá uma individualidade *em si*; se a genericidade for *para si* (científica) a individualidade também o será.

Na escola desenvolvimental intenciona-se a constituição de individualidades *para si* (sob a ótica do desenvolvimento do pensamento teórico), deslocando a atenção do aluno da relação signo-objeto (característica da constituição do pensamento empírico) para a relação signo-signo (característica do pensamento abstrato).

Do ponto de vista didático, para a formação do pensamento teórico os conceitos precisam ser assimilados pela via das condições de sua origem, pois não se transmitem enquanto conhecimento pronto (NÚÑEZ, 2009). Talizina (2001) reconhece que os conceitos não podem ser transferidos aos alunos em forma acabada, eles mesmos devem obtê-los interagindo com os objetos relacionados a esses conceitos, os quais se encontram na sociedade na forma de cultura. O processo de assimilação desse sistema sempre se dá com ajuda dos adultos agindo na zona de desenvolvimento possível, com base na resolução de problemas de complexidade adequada às capacidades dos estudantes.

Uma das contribuições mais importante sobre a teoria da assimilação deve-se a Leontiev (1974). Ele desenvolveu várias das proposições de Vygotsky a esse respeito. Segundo Leontiev, o indivíduo se apropria das conquistas das gerações passadas.

para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto. (...) o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. (LEONTIEV, 1978, p. 268/282-283).

Seu conceito mais geral de apropriação (*prisvoenie*) expressa as relações essenciais entre a experiência social e a experiência individual e constitui o processo que “*leva o indivíduo à reprodução, em sua própria atividade, das capacidades humanas formadas historicamente*” (DAVYDOV, 1988, p. 31). Segundo Leontiev (1974, p.177),

...esse mundo objetivo que encarnam as atitudes humanas formadas no processo de desenvolvimento da prática sócio histórica não se dá ao indivíduo nessa qualidade desde o início. Para que essa qualidade, esse aspecto humano dos objetos circundantes se descubra ao indivíduo, este deve realizar uma atividade relacionada com eles, atividade adequada (ainda que não idêntica) àquela que eles têm cristalizado em si.

A assimilação, reprodução, interiorização e internalização são termos que, dentro da teoria histórico-cultural, têm o mesmo significado e podem ser entendidos como sinônimo de

aprender ou aprendizagem.<sup>2</sup> Todos eles definem a capacidade humana de transformar a experiência social em experiência individual (o passo do interpsicológico ao intrapsicológico).

Assimilar ou aprender exige do aluno a realização na escola de um tipo específico de atividade de apropriação dos conceitos científicos e das ações mentais num processo muito similar ao que a sociedade precisou efetuar para produzir esses conceitos. Em outras palavras, o estudante, desenvolve o pensamento teórico aprendendo conceitos e ações no processo de formação e constituição de sua ontogênese pela reprodução do processo de formação da filogênese da sociedade, só que no sentido contrário. A sociedade produz a sua filogênese indo do concreto para o abstrato, enquanto que o estudante produz sua ontogênese indo do abstrato para o concreto. Isso só pode ser feito porque os conceitos dos quais os alunos se apropriam estão prontos na sociedade e só pode ser feito na escola porque exige condições didáticas especiais relacionadas aos conteúdos, bem como às formas (métodos) de sua apropriação.

Por isso, do ponto de vista didático, é necessário o confronto dos saberes, o que na lógica dialética significa a luta dos contrários, a negação da negação. Sob a base do materialismo histórico-dialético, todo elemento contém em si o seu contrário e é da luta entre eles que emerge sua síntese. No campo do desenvolvimento do pensamento podemos dizer que se tem como ponto de partida o concreto, como contraponto o abstrato e como síntese o concreto pensado, a praxis. No entanto, esse processo em contextos escolares (excetuando-se a educação infantil), tal como afirma Leontiev, se efetiva de maneira similar, mas não idêntica, uma vez que percorre o movimento contrário, se efetiva do abstrato ao concreto.

A aprendizagem na teoria marxista pressupõe, pois, que se choquem tipos de conhecimentos contraditórios, a partir dos quais sejam possíveis novas elaborações, processos de aquisição de conhecimentos que modificam as formas de pensamento e possibilitam novas formações psíquicas (o desenvolvimento). Nessa perspectiva, o ponto de partida é o pensamento empírico, a realidade, a prática social do sujeito, tendo como base o conhecimento cotidiano que o homem tem do mundo objetivo. Contudo, é preciso confrontar,

---

<sup>2</sup> Segundo Prestes (2010) não há na língua russa um termo correspondente para “aprendizagem”, pelo que considera inadequado o uso da palavra “obutchenie”. Por sua vez, a russa Yulia Solovieva, naturalizada mexicana, doutora em Psicologia Pedagógica pela Universidade de Moscou (1993), pós-doutora em Neuropsicologia (Sevilha, Espanha, 1999), colaboradora de Nina Talizina durante uma década e tradutora, afirma que a tradução da palavra “aprendizagem” ao russo é “ucheniye” ou “obutchenie”. O tradutor DEVE tomar a decisão a respeito. A palavra “Obucheniye” também pode significar “ensino”, pelo que o termo “obutchenie” inclui tanto ensino quanto aprendizagem.

a esse saber, um tipo particular de conhecimento que se constitui a partir das elaborações científicas, de caráter teórico, o conhecimento científico. Ambos conhecimentos são socialmente construídos, mas com lógicas distintas. Esses dois tipos particulares de conhecimentos precisam ser confrontados para que o estudante possa desenvolver processos psíquicos, a partir dos quais compreenda e aja sobre a realidade objetivada, operando teórico-conceitualmente.

Há, pois, uma relação direta entre o tipo de pensamento que se desenvolve e a atividade desenvolvida pelo o homem, o que o coloca numa condição de sujeito direto de seu processo de constituição humana, reproduzidor e produtor do patrimônio cultural que assim o caracteriza.

No contexto didático-pedagógico da escola desenvolvimental, ENSINO-APRENDIZAGEM-DESENVOLVIMENTO se constitui unitária e dialeticamente como processo ativo no qual professores e alunos, sujeitos desse processo, encontram-se na condição de atividade, entendida como conceito chave na tradição da teoria histórico-cultural para explicar a relação homem/natureza. “A categoria filosófica da atividade é a abstração teórica de toda a prática humana que tem um caráter histórico-social.” (DAVYDOV, 1988, p.15).

A atividade, objeto de estudo desenvolvido de forma sistemática por Leontiev<sup>3</sup>, é o processo no qual a realidade é transformada pelos esforços criativos dos homens e no qual o trabalho é a forma original dessa transformação. Os principais componentes da atividade psíquica são: necessidades, motivos, metas, condições, meios, ações e operações. A atividade tem como condição primeira a necessidade e pressupõe a coincidência entre o motivo da ação e seu objeto. Assim, no contexto do processo educativo, as atividades de ensino e de aprendizagem precisam estar articuladas por uma necessidade comum, enquanto o motivo dessas ações (aquilo que move os sujeitos nesse processo) precisa coincidir com o objeto das mesmas (seu conteúdo). A atividade consiste, portanto, num conjunto de ações articula entre si por objetivos comuns que potencializam o desenvolvimento da psique, em, especial da consciência e da personalidade humana.

Entendamos melhor: a atividade somente se constitui como tal se partir de uma necessidade. A necessidade é sua condição primeira, sua condutora. Contudo, não é suficiente para conduzir a atividade, precisa encontrar um objeto que lhe corresponda. Uma atividade

---

<sup>3</sup> Leontiev (2001, p. 68) designa por atividade, “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.”

não se constitui apenas de objetos e necessidades, ela se realiza quando se tem um motivo, que, nesse caso, consiste no encontro entre a necessidade e o objeto. Assim, o que distingue uma atividade da outra é o seu objeto, pois ambos precisam coincidir para que se estabeleçam enquanto tal.

Assim, quando essa coincidência não ocorre, quando o que move o sujeito não corresponde ao seu objeto, não se tem atividade, mas sim ação. A ação é “um processo cujo motivo não coincide com o seu objetivo, (isto é, com aquilo para a qual se dirige), mas reside na atividade da qual ela faz parte” (LEONTIEV, 2001, p. 69). Nas palavras de Leontiev (2001, p. 69) “para que uma ação surja e seja executada é necessário que o seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte”.

Uma atividade corresponde, portanto, a um conjunto de ações articuladas entre si por um objetivo comum. Para cada ação há uma operação correspondente. As operações são o conteúdo necessário de qualquer ação, “por operações entendemos o modo de execução de um ato.” (LEONTIEV, 2001, p. 74).

O que distingue operações de ações é que “uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo” (Id., 2001, p. 74). Dessa forma, uma mesma operação pode atender a distintas ações e uma ação pode se efetivar a partir de diferentes operações.

Para Leontiev (2001, p. 76), no ensino de matemática, por exemplo, “a ação mental [...] deve tornar-se (...) a solução de um problema e não uma simples soma; a soma torna-se operação e deve, por isso, adquirir a forma de hábito automático adequadamente desenvolvido.” (LEONTIEV, 2001, p. 76).

Quando

o nível do desenvolvimento das operações é suficientemente alto, torna-se possível passar para a execução de ações mais complicadas e estas, por sua vez, podem proporcionar a base para novas operações que preparam a possibilidade para novas ações, e assim por diante. (LEONTIEV, 2001, p. 2001).

Cabe salientar que, em sua estrutura, os componentes da atividade não são estáticos, podem se modificar, adquirindo diferentes funções. Se em uma atividade objeto e motivo deixam de coincidir, ela torna-se uma ação e vice-versa. Nesse mesmo sentido, se as ações se tornam apenas um meio para alcançar um objetivo, constituem-se em operações.

1. Para que uma ação tenha significado para o sujeito, é necessário que ela seja produzida por um motivo;
2. para que as ações passem para um lugar inferior na estrutura da atividade, tornando-se operações, é preciso que novas necessidades ou motivos exijam ações mais complexas;

3. para que, subjetivamente, o sujeito sinta novas necessidades ou motivos que o estimulem a agir em um nível superior, é preciso que esteja inserido em um contexto que produza, objetivamente, a necessidade de novas ações;
4. para que uma operação seja automatizada de forma consciente, é necessário que ela se estruture inicialmente na condição de ação. (SFORNI, 2006, p. 04-05).

Pelo exposto fica evidente que “a atividade é uma forma complexa de relação homem-mundo, que envolve finalidades conscientes e atuação coletiva e cooperativa [...]”.

A atividade vista no contexto educativo, mais especificamente no contexto da escola, configura-se enquanto atividade de ensino e atividade de aprendizagem. A primeira, objeto do trabalho docente, condiciona e cria as bases da segunda, objeto da atividade do aluno. Enquanto unidade formadora, Moura (2010) denomina a Atividade Orientadora de Ensino (AOE), na qual as duas, em sua interdependência, promovem a formação e o desenvolvimento de ambos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento: professores e alunos.

Esse tipo de atividade também supõe que haja uma necessidade, bem como ações a ela articuladas, orientadas por operações, que, por sua vez, são definidas pelas condições; e, sobretudo, demanda que o motivo que mobiliza o professor coincida com o objeto de sua ação, seu alvo. Sob esse aspecto, a atividade de aprendizagem do aluno se situa como uma particularidade importante a ser considerada na atividade de ensino, por isso estão estritamente ligadas.

A atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante. Ela deve criar nele um motivo especial para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre sua realidade. É com essa intenção que o professor planeja a sua própria atividade e suas ações de orientação, organização e avaliação. (MOURA et. al., 2010, p.90)

Se isso ocorre de maneira consciente e intencional, atividade de ensino e atividade de aprendizagem coincidem enquanto processos que desenvolvem professores e alunos, possibilitando a ambos, cada qual com sua função social, um na condição do trabalho e o outro de estudo, desenvolver novas formações psíquicas, com características e naturezas distintas, mas todas potencializadoras do desenvolvimento humano.

(...) considerando que a formação do pensamento teórico e da conduta cultural só é possível como resultado da própria atividade do homem, decorre que tão importante quanto a atividade de ensino do professor é a atividade de aprendizagem que o estudante desenvolve. (MOURA et. al., 2010, p.90).

A atividade de aprendizagem tem um papel determinante como condição para a formação de conceitos. A atividade conceitual na criança não surge porque ela domina o conceito, pelo contrário, domina o conceito porque aprende a agir conceitualmente. Sob essa ótica, a aprendizagem se realiza mediante a apropriação da experiência acumulada.

Assim, pois, o conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e mudanças qualificadas no desenvolvimento psíquico da criança, que ocorrem sobre essa base. (DAVYDOV, 1987, p. 324).

O desenvolvimento da consciência, na perspectiva aqui em discussão, não é determinado pelo conceito, mas a atividade real que relaciona o sujeito à realidade. Assim, a atividade de aprendizagem se manifesta nas ações de aprender, pois “a assimilação do conteúdo é um tipo de atividade. Para que o aluno aprenda é preciso que ele realize determinadas ações” (NÚÑEZ, 2009, p. 71). Sob esse enfoque, a atividade só agirá como tal se satisfizer suas necessidades.

No contexto da atividade, a aprendizagem é o processo exclusivamente humano pelo qual o indivíduo assimila, internaliza e reproduz a experiência humana (cultura) elaborada pelas gerações precedentes. Nesse sentido, os processos de aprendizagem permitem a cada indivíduo fazer sua a cultura, a partir do domínio dos objetos e seus usos, bem como dos modos de atuar, de pensar e de sentir, e das formas de aprender vigentes em cada contexto histórico. Isto é, ao apropriar-se dos conteúdos culturais, as pessoas se apropriam também das formas, dos métodos e dos meios de pensar esses objetos comuns a um tipo específico de sociedade.

A partir dessa concepção, a aprendizagem desempenha um importante papel porque age como embasamento indispensável para a produção de processos de desenvolvimento e, simultaneamente, para que os níveis de desenvolvimento alcançados abram caminhos para novas aprendizagens.

Nessa perspectiva, a didática desenvolvimental tem por finalidade criar as condições objetivas e subjetivas de colocar os sujeitos em atividade de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, de tal modo que seja possível a apropriação de conhecimentos científicos como objetivo-meio para que o pensamento teórico seja desenvolvido como objetivo-fim. Esse processo se realiza enquanto unidade apropriação-objetivação, pois se intenciona, não apenas a internalização dos conhecimentos, mas a mudança na forma de pensamento, de modo que o sujeito se relacione teoricamente com a realidade, pense e aja conceitualmente, portanto, desenvolva ações mentais importantes para um novo olhar e uma nova ação sobre o mundo objetivo.

Dessa maneira, muda não somente as capacidades de abstração, mas as formas ativas de pensamento. Portanto, na unidade objetivação-apropriação, o homem se apropria e produz formas humanas de inserção no mundo cultural e historicamente produzido.

Didaticamente trata-se, então, de um processo em que a atividade psíquica do estudante precisa ser mobilizada pelos processos mediacionais selecionados pela atividade de ensino para que o estudante, na atividade de aprendizagem, desenvolva as capacidades psíquicas acima relacionadas. Sob esse aspecto, Galperin (2001) sinaliza para um princípio extremamente relevante: o mais importante não é o conteúdo da ação, mas o processo de assimilação do conteúdo, pois esse é o real conteúdo das neoformações psíquicas, é o processo de assimilação que desencadeará situações formativas com força de formação e transformação das capacidades e habilidades mentais. Por isso, a atividade do sujeito é fundamental nas condições apresentadas.

Sob essa ótica, o trabalho do professor pressupõe a identificação das necessidades preliminares dos estudantes (diagnóstico da zona de desenvolvimento real) e a criação das necessidades comuns ao coletivo de estudantes, de modo que os motivos sejam educados, fazendo coincidir o que move as ações individuais e coletivas no contexto educativo e o objeto a que elas se dirigem (o ensino-aprendizagem-desenvolvimento); implica, ainda, a criação e organização das condições objetivas e subjetivas para a elaboração e o desenvolvimento de atividades de ensino e atividades de aprendizagem, enquanto unidade formativa e formadora.

## **REFERÊNCIAS:**

DAVÍDOV, Vasili. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: SHUARE, M. La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología. Moscú: Progreso, 1987.

DAVÍDOV, Vasili. **La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

GALPERIN, Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales. La ciencia psicológica en la URSS. T.I. 1959. In: ROJA, Luis Quintanar (Compilador). **La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño**. 2001 (2ª. reimpressão).

HELLER, Agnes. **Estrutura da vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

LEONTIEV, A. N. **Problemas del desarrollo del psiquismo**. 2ª. Ed. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1974.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis, N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In Vygotsky, L. (et al.) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; ARAUJO, Elaine S.; RIBEIRO, Flávia Dias; PANOSSIAN, Maria Lúcia; MORETTI, Vanessa Dias. Atividade Orientadora de Ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.) **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber livro, 2010, p. 81-110.

NÚÑEZ, Isauro B. **Vygotsky, Leontiev e Galperin**: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: um diálogo necessário. **Anais**. 29ª Reunião Anual da ANPEd - Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade. Caxambu, 2006. p. 1-13.

TALIZINA, Nina. F. Introducción. In: TALIZINA, Nina. F. **La formación de las habilidades del pensamiento matemático**. San Luís Potosi, México: Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luís Potosi, 2001, p. 9-20.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª edição. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-118.