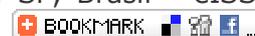


*Artigos Originais***A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR NUMA
PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA***Original Articles***CONSTRUCTION OF SCHOOL KNOWLEDGE IN A
SOCIAL-HISTORICAL PERSPECTIVE**

Michele Guedes Bredel de Castro*

<http://lattes.cnpq.br/6209899215310469>michelebredel@gmail.com**CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ.**, Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)**RESUMO**

O presente texto tem como objetivo compreender o processo de construção do conhecimento escolar na perspectiva sócio-histórica, segundo a qual o conhecimento não está pré-formado no sujeito, nem está totalmente pronto e determinado pelo meio exterior, independente da organização do indivíduo. Para isso, estruturamos o texto da seguinte forma: primeiramente enfocaremos o processo de formação das funções mentais superiores; em seguida abordaremos como se dá o processo de internalização, a relação pensamento e linguagem, o processo de formação dos conceitos, a relação aprendizagem/desenvolvimento, o papel do professor na construção do conhecimento; finalizamos trazendo discussões a respeito da zona de desenvolvimento proximal.

Palavras-chave: Vygotsky. perspectiva sócio-histórica. construção do conhecimento.

ABSTRACT

This paper aims to understand the construction process of school knowledge in social-historical perspective, according to which the knowledge is not preformed in the subject, nor is it fully ready and determined by the external environment, regardless of the individual organization. For this, the text was structured as follows: First, it will focus on the process of formation of higher mental functions, then it will discuss how the internalization process occurs, the relationship between thinking and language, the process of concept formation, the learning/development relation, the role of teacher in the construction of knowledge, and to close the study, discussions regarding the proximal development zone.

Keywords: Vygotsky. social-historical perspective. construction of knowledge.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com estágio de pós-doutorado pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atuou como professora substituta na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

A aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade.
(VYGOTSKY, 1991b, p. 8).

Como o ser humano adquire conhecimento? Como se dá, em sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem? Várias abordagens psicológicas procuraram responder a essas questões, tais como o objetivismo, o subjetivismo, o cognitivismo e a perspectiva sócio-histórica. Por isso, não há uma, mas várias proposições possíveis para explicar o processo de construção do conhecimento. Essas diferentes abordagens derivam de como cada uma delas concebe a relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, resultando daí que o lugar e a ênfase que o educador dá ao ensinar e ao aprender na sala de aula caracterizam a concepção teórica que está norteando o seu fazer pedagógico, assim como sua concepção de conhecimento.

O presente texto tem como objetivo compreender o processo de construção do conhecimento escolar na perspectiva sócio-histórica¹, segundo a qual o conhecimento não está pré-formado no sujeito, nem está totalmente pronto e determinado pelo meio exterior, independente da organização do indivíduo. Para isso, estruturamos o texto da seguinte forma: primeiramente enfocaremos o processo de formação das funções mentais superiores; em seguida abordaremos como se dá o processo de internalização, a relação pensamento e linguagem, o processo de formação dos conceitos, a relação aprendizagem/desenvolvimento, o papel do professor na construção do conhecimento; e finalizamos trazendo discussões a respeito da zona de desenvolvimento proximal.

Vygotsky (1991a) afirma que o conhecimento é construído na relação sujeito, objeto e o outro, este último podendo ser os pais, professores, colegas, um livro e tantas outros instrumentos.

Dessa forma, podemos observar que sua teoria, pautada nos princípios do materialismo histórico dialético, busca a superação de uma dicotomia no ato de conhecer: de um lado o primado do objeto e do outro do sujeito.

¹ Neste trabalho referimo-nos a Vygotsky, pelo fato deste autor ter trabalhado mais intensamente com as questões da aprendizagem.

Vimos, então, que a formação do indivíduo se dá a partir de sua relação com o meio social, sendo assim, a construção do conhecimento se processa da mesma forma, pela interação do sujeito com o meio, contemplando assim, o desenvolvimento cultural da criança.

Para compreender o processo de construção do conhecimento escolar na perspectiva sócio-histórica, é necessário focalizar a concepção de Vygotsky a respeito da formação das funções mentais elementares e superiores, que está diretamente relacionado com o conceito de internalização, a relação pensamento e linguagem que se liga à formação de conceitos.

Segundo Vygotsky (1991a), o homem, bem como os animais, nasce dotado apenas de funções psicológicas elementares, que são determinadas automaticamente pelos estímulos externos ou internos baseadas nas necessidades biológicas. Com o aprendizado cultural, no entanto, parte dessas funções básicas transforma-se em funções psicológicas superiores, como a consciência, o planejamento e a deliberação, características exclusivas do homem (VYGOTSKY, 1991a). Portanto, elas são construídas na relação com o meio social, em que esse social é recriado internamente no indivíduo pela mediação sócio-cultural. O alcance dessas funções é marcado por desenvolvimento em espiral, descontínuo e resultado de evoluções e involuções na forma de construção de saber e da própria constituição do ser.

Conforme pondera Riviére (1985, p. 41), “[...] *el sujeto no se hace de dentro afuera. No es un reflejo pasivo del medio ni un espíritu previo al contato com las cosas y las personas. Por el contrario, es um resultado de la relación.*”

Portanto, a perspectiva sócio-histórica propõe uma visão de formação das funções psíquicas superiores como internalização, que é construída através da relação com outro, com a ajuda de signos, mediada pela cultura.

A respeito da internalização, Vygotsky (1991a, p. 63-64) assim se posiciona: “[...] é a reconstrução interna de uma operação externa”, ou seja, “[...] uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente.”

Assim, o ser humano é concebido e nasce num mundo social e não simplesmente natural, em que os objetos, as atividades e a explicação de fenômenos foram criados pelas gerações que o precederam. Desde a concepção e

principalmente após o nascimento o homem interage com as pessoas de sua família que compartilham com ele seus modos de pensar, falar e fazer as coisas, integrando-o aos conhecimentos e habilidades de seu grupo social. Sua base biológica que lhe dá as possibilidades e os limites característicos da espécie humana, não é suficiente para torná-lo humano, ele precisa ser transformado e aprimorado pelas experiências sociais.

É, portanto, através da ação compartilhada, das relações com as pessoas, que o indivíduo se apropria dos conhecimentos de sua cultura. Essa apropriação se dá primeiro na interação do mesmo com outra pessoa, ele faz junto para aprender (plano interpessoal) e depois, ele próprio aprende a fazer, e se desenvolve (plano intrapessoal). Sendo assim, podemos depreender que o processo de desenvolvimento na perspectiva sócio-histórica vai do social para o individual. Conforme Vygotsky (1991a, p. 64) destaca: “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois no interior da criança (intrapsicológica).”

Vimos que a partir do externo o indivíduo entra em contato com o ambiente. Assim, através da mediação por signos, o reconstitui (e não simplesmente reproduz) dentro de si. É um processo que vai do interpessoal, o social, para o intrapessoal, o individual, reproduzindo em sua ontogênese, aspectos que fizeram parte da filogênese da espécie humana.

Em seu desenvolvimento histórico, o homem se distinguiu dos animais no momento em que passou a se utilizar dos instrumentos, tanto externos quanto internos (signos). Desta forma, tornou sua ação e atuação para com o meio, mediada fazendo com que duas linhas, de raízes genéticas distintas se cruzassem: o pensamento e a linguagem, tornando a linguagem racional e o pensamento verbal. Como parte deste sistema temos o significado da palavra, que passa a povoar a mente do ser e desenvolvê-la, à medida que ele se torna capaz de representar internamente suas relações externas.

A partir do exposto, podemos inferir que, através da linguagem, as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, e que ela exerce papel fundamental no desenvolvimento mental da criança, exercendo duas funções importantes: a organização do pensamento e a comunicação

(FREITAS, 1994a). Portanto, é por meio da mediação através da linguagem que a criança entra em contato com o mundo que a rodeia.

Um outro aspecto relevante para a compreensão do processo de construção do conhecimento escolar na perspectiva sócio-histórica, e que nos ajudará a compreender como aprendizagem e desenvolvimento se inter-relacionam, é a questão da formação dos conceitos.

Vygotsky (1993) define conceito como sendo um ato complexo, que só pode ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já estiver atingido um nível adequado.

A fim de compreender a dinamicidade do processo de formação dos conceitos, Vygotsky dividiu tal percurso em três estágios, a saber: no primeiro, a criança forma conjuntos sincréticos, agrupando objetos com base em nexos vagos e subjetivos; no segundo, chamado de “pensamento por complexos”, as ligações entre seus componentes são concretas e factuais, ainda não abstratas e lógicas; no terceiro, a criança agrupa objetos com base num único atributo, sendo capaz de abstrair características isoladas da totalidade da experiência concreta. É este último estágio que levará à formação de conceitos propriamente ditos (OLIVEIRA, 1992).

Segundo Vygotsky (1993), existem dois tipos de conceitos, os espontâneos ou cotidianos e científicos. Estes surgem de diferentes formas e por isso, se desenvolvem em direções contrárias: os primeiros em direção ascendente (para cima), os segundos em direção descendente (para baixo). Portanto, estão intimamente ligados, porém, seguem direções diferentes, assim é preciso que um conceito espontâneo se desenvolva para que a criança possa absorver um conceito científico correlato.

Dessa forma, os conceitos espontâneos se desenvolvem naturalmente, de acordo com experiências do indivíduo, já os conceitos científicos são adquiridos pelo ensino, parte de um sistema organizado de conhecimentos.

Poderíamos dizer que a criança chega à escola com sua bagagem de conceitos espontâneos adquiridos em suas experiências na relação com o outro, e na escola ela terá que se defrontar com conceitos científicos. Estes conceitos serão construídos com as crianças por alguém que naquele momento os domina, e se utilizará da mediação simbólica, em uma relação dialética professor-aluno, levando

sempre em consideração os conceitos já adquiridos pela criança em sua interação com o meio social.

Portanto, podemos inferir que Vygotsky (1991a) valoriza o papel da escola nesta aprendizagem, segundo a qual, a escola é o local por excelência para o desenvolvimento dos conceitos científicos.

A partir da ideia de conceitos desenvolvida por Vygotsky (2001) pode-se ter uma percepção da importante e, ao mesmo tempo, complexa atuação escolar na aprendizagem infantil. Se o professor não for capaz de compreender como a criança se desenvolve e interage com o mundo, a aprendizagem dos conceitos científicos poderá se tornar uma tarefa bastante difícil. Percebe-se que o conhecimento escolar se revela, geralmente, artificial para a criança. Isso porque se compõe basicamente de conceitos científicos, que são a elaboração de outros conceitos, ou seja, não fazem parte da vivência cotidiana da criança, não foram elaborados na relação concreta com o social.

Portanto, se este conhecimento for apresentado ao aluno de forma totalmente desvinculada da experiência, isto é, dos conceitos cotidianos, a aprendizagem se tornará praticamente impossível. A partir do relato da vivência da criança no social, o professor deve destacar e valorizar pelo discurso os conceitos cotidianos já adquiridos por ela e, baseado neles, deve buscar promover a aprendizagem de conceitos científicos, ampliando os conhecimentos de seu aluno, ao mesmo tempo em que interfere e orienta o desenvolvimento dos mesmos.

O professor, ao auxiliar a criança a compreender o mundo que a rodeia, não só estimula a reflexão, como promove a aprendizagem de novos conceitos acerca de outros conceitos. Ao fazer isso, a criança apresenta um ganho cognitivo, e conseqüentemente, se desenvolve. As aprendizagens não só são cumulativas, como transformadoras na vida do ser humano. A cada nova experiência, a cada nova aprendizagem, ele reflete sobre o que já sabe e desenvolve novos conhecimentos, que ao mesmo tempo o levarão a buscar novos conceitos, numa ampliação cada vez maior da reflexão, do aprender e do próprio desenvolvimento. Desse modo, o desenvolvimento do ser, assim como sua aprendizagem, não frequenta fases nem etapas, ocorrendo, geralmente, ininterruptamente, durante toda a vida do indivíduo.

Relacionado a essa questão da formação de conceitos está a relação aprendizagem/desenvolvimento que, aliás, é uma das grandes contribuições da

perspectiva sócio-histórica para a educação. Para ela, o desenvolvimento está atrelado à aprendizagem, que é essencial para promovê-lo, ou seja, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento (FREITAS, 1994a, 1994b, OLIVEIRA, 2000). No entanto, nem todas as abordagens da psicologia vêem essa relação dessa maneira.

De acordo com o objetivismo, segundo a qual o desenvolvimento se forma a partir da somatória de sucessivas aprendizagens, esses processos são iguais, sequer se questiona a relação concreta entre eles; diferentemente, a Teoria da Gestalt considera ambos os processos como interdependentes; e por último o cognitivismo, considera que o desenvolvimento precede a aprendizagem, ou seja, para que o sujeito aprenda é necessário que ele tenha um grau de desenvolvimento para tal.

Vygotsky (1991a, 1991b, 2001) rejeita cada uma dessas concepções, justificando que a primeira encaram instrução e desenvolvimento como uma acumulação gradativa de reflexos condicionados; a segunda, porque embora avance um pouco, afirma que as “[...] capacidades mentais funcionam independentemente do material com o qual elas operam, e que o desenvolvimento de uma capacidade promove o desenvolvimento de outra.” (VYGOTSKY, 1991a, p. 91); e a terceira porque considera que o desenvolvimento sempre adianta à aprendizagem, excluindo assim a noção de que a aprendizagem tem um papel relevante no desenvolvimento do indivíduo.

Em relação às concepções sobre aprendizagem/desenvolvimento defendidas pelas abordagens da psicologia, Vygotsky avança por considerar que o indivíduo passa a vida aprendendo coisas, e é este caminho da aprendizagem que vai permitir por onde passará o seu desenvolvimento. Dessa forma, ele insiste em dizer que “[...] o ‘bom aprendiz’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.” (1991a, p. 101)

Sendo assim, ele traz uma outra visão para educação, permitindo uma redefinição do papel da escola, do trabalho pedagógico e principalmente da atuação do professor, pois de acordo com sua perspectiva a aprendizagem das crianças se iniciam muito antes de sua entrada na escola, estando aprendizagem e desenvolvimento inter-relacionados desde seu primeiro dia de vida. Isto dá à educação uma perspectiva muito valiosa, que é olhar para frente: uma visão prospectiva e não retrospectiva.

Portanto, desde seu nascimento, a criança aprende sobre o mundo em que vive e se desenvolve. Seu pensamento é marcado por conhecimentos “cotidianos”, construídos através da vivência, mediados pela palavra. Esses conhecimentos se caracterizam pela sua ação prática e simplificada, em que a criança se torna capaz de estabelecer relações entre objetos e conjuntos de objetos, porém, sem se utilizar de formas de generalização ou atividades de abstração para tal. Estas surgem a partir de conceitos “científicos”, posteriores e dependentes dos cotidianos.

Segundo Vygotsky (2001, p. 262), a aprendizagem revela-se:

Como uma das principais fontes de desenvolvimento dos conceitos infantis e como poderosa força orientadora desse processo. Essa hipótese se baseia no fato amplamente conhecido de que a aprendizagem é, na idade escolar, o momento decisivo e determinante de todo o destino do desenvolvimento intelectual da criança, inclusive do desenvolvimento dos seus conceitos; baseia-se igualmente na suposição de que os conceitos científicos de tipo superior não podem surgir na cabeça da criança senão a partir de tipos de generalização elementares e inferiores preexistentes, nunca podendo inserir-se de fora na consciência da criança.

Reafirmamos aqui como Vygotsky (1991a) valoriza o papel da escola nesta aprendizagem. Segundo ele, a escola é o local por excelência para o desenvolvimento dos conceitos científicos. Isso porque, através da interação com o professor, a criança estará trazendo para a escola seu conhecimento prévio, geralmente composto por conceitos cotidianos.

O professor, ao auxiliar a criança a compreender o mundo que a rodeia, não só estimula a reflexão, como promove a aprendizagem de novos conceitos acerca de outros conceitos. Ao fazer isso, a criança apresenta um ganho cognitivo, e conseqüentemente, se desenvolve. As aprendizagens não só são cumulativas, como transformadoras na vida do ser humano. A cada nova experiência, a cada nova aprendizagem, ele reflete sobre o que já sabe (os conceitos que já possui) e desenvolve novos conhecimentos, que ao mesmo tempo o levarão a buscar novos conceitos, numa ampliação cada vez maior da reflexão, do aprender e do próprio desenvolvimento. Desse modo, o desenvolvimento do ser, assim como sua aprendizagem, não freqüenta fases nem etapas, ocorrendo, geralmente, ininterruptamente, durante toda a vida do indivíduo.

Por conseguinte, vimos que essa idéia não condiz com uma concepção de que o desenvolvimento e a aprendizagem seguem uma evolução paralela, ou mesma idêntica. De acordo com Vygotsky (2001, p. 323):

Se o curso do desenvolvimento coincidissem inteiramente com o curso da aprendizagem, então cada momento dessa aprendizagem teria idêntica importância para o desenvolvimento e as duas curvas coincidiriam. Cada ponto da curva da aprendizagem teria seu reflexo espetacular na curva do desenvolvimento. Nossa investigação mostra o contrário: a aprendizagem e o desenvolvimento têm seus pontos fulcrais, que dominam sobre toda uma série de pontos antecedentes e conseqüentes. Esses pontos fulcrais da reviravolta não coincidem em ambas as curvas, mas revelam inter-relações internas sumamente complexas, que só são possíveis em decorrência da discrepância entre eles. Se ambas as curvas se fundissem em uma, nenhuma relação entre aprendizagem e desenvolvimento seria possível.

A fim de compreendermos melhor esta relação desenvolvimento/aprendizagem, Vygotsky (1991a) elaborou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A partir deste conceito, mais importante do que se estudar o que a criança já aprendeu e já desenvolveu, deve-se compreender o que ela pode aprender e desenvolver com a ajuda do outro. Trata-se de se preocupar com aquilo que o aluno é capaz de fazer com ajuda, e não com aquilo que ele faz. Portanto, segundo o autor: “A discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa indicam a zona do seu desenvolvimento proximal.” (VYGOTSKY, 1991a, p. 100).

Segundo Vygotsky (1991a) há dois tipos de desenvolvimento: o desenvolvimento real - aquele que o indivíduo já atingiu, e é representado pelas tarefas que ele pode realizar autonomamente, sem necessitar de auxílio para tal; e o desenvolvimento potencial - caracterizado por aquelas tarefas que o sujeito ainda não consegue executar sozinho, mas que são indicativas de que ele está refletindo sobre elas e logo adquirirá independência para realizá-las.

Entre esses dois, encontra-se a Zona de Desenvolvimento Proximal que é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial do indivíduo. As capacidades do ser humano emergem e crescem de forma partilhada, uma vez que, através da interação com o outro, podemos nos desenvolver. Esse partilhamento ocorre na ZDP, campo no qual se encontram as

funções emergentes, aquilo que o sujeito faz com a ajuda de outros (VASCONCELLOS, 1995).

Segundo Pereira (2015, p. 6):

Com o refinamento e a internalização dessas funções, o indivíduo passa a fazer autonomamente o que antes não fazia sozinho. As capacidades que ele adquire se consolidam, transformando-se em desenvolvimento atingido e, ao mesmo tempo, prospectivo, abrindo oportunidade para o surgimento de novas funções emergentes.

Podemos inferir, portanto, que o bom aprendizado é aquele que cria ZDP e nelas atua, a esse respeito Vygotsky (1991a, p.101) pondera:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Como vimos a criação de ZDP e o avanço através dela dependem da interação que se estabelece entre a criança e aqueles que o ajudam em seu processo construção do conhecimento. Observamos que se trata de uma relação entre mais experientes, com menos experientes. E dentre os sujeitos que vão auxiliar a criança estão pais, os próprios colegas, o professor, que exerce papel do fundamental nesse processo.

Dessa forma, ele será o elemento mediador, que atuará entre o nível de resolução de uma tarefa que seu aluno consegue alcançar sozinho e o nível que pode alcançar com a sua ajuda ou de um colega (ONRUBIA, 1997).

E para que isso ocorra, o professor deve ter em mente que a aprendizagem nunca parte do zero, pois a criança vive uma série de experiências antes de seu ingresso na escola, na qual precisam ser consideradas. Essa aprendizagem refere-se aos conceitos espontâneos formados pela criança em sua vivência cotidiana.

A partir do exposto, podemos então concluir, que Vygotsky (2001) considera o processo de aprendizagem muito anterior à escolarização da criança. Desde seu nascimento, ela aprende sobre o mundo em que vive e se desenvolve. Seu pensamento é marcado por conhecimentos “cotidianos”, construídos através da

vivência, mediados pela palavra. E o professor atua nesse processo como mediador intervindo com o seu trabalho no desenvolvimento potencial.

Para finalizar, concluímos que a perspectiva sócio-histórica, compreende o processo de construção do conhecimento escolar como uma atividade de relação social, onde interagem alunos e professores, este último tendo papel fundamental de atuar como mediador, e a escola contribuindo para impulsionar esse processo, sendo essencial na promoção da aprendizagem, conforme pondera Vygotsky (1991a, p. 99):

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança na idade escolar e o processo de sua aprendizagem, vemos efetivamente que toda matéria de ensino sempre exige da criança mais do que ela pode dar hoje, ou seja, na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma. Isto sempre se refere a um sadio ensino escolar.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Michele Guedes Bredel de. Concepções de aprendizagem construídas por professores da Educação Infantil. **Caderno de Pedagogia**, Ribeirão Preto, v. 11, p. 129-152, 2006.

FREITAS, Maria Teresa A. **Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação um intertexto**. São Paulo: Ática, 1994a.

_____. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1994b.

OLIVEIRA, Marta K. de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta K.; DANTAS, Heloysa. **Piaget – Vygotsky – Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

_____. Vygotsky, vida e obra. **Revista Criança: do professor de educação infantil**. Brasília, DF, n. 34, p. 3-6, dez. 2000,

ONRUBIA, Javier. Ensinar, criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

PEREIRA, Ana Paula Marques Sampaio. Impressões digitais: sentidos construídos pelos docentes sobre o processo de ensino-aprendizagem. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA, 37., 2015, Florianópolis. **Anais....** Florianópolis: Ed. UFSC, 2015.

RIVIÉRE, Angel. **La psicología de Vygotsky**: sobre la larga proyección de uma corta biografía. Madrid: Visor, 1985.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; VALSINER, Jaan. **Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1995.

_____. Criando Zona de Desenvolvimento Proximal: a brincadeira na creche. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. (Org.). **Vygotsky um século depois**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, Alexandr Romanovich; LEONTIEV, Alexis; VYGOTSKY, Lev. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991b.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madrid: Visor, 1995. (Obras escogidas, t. 3). Cap. 5.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Artigo recebido em: 07/12/2015

Aprovado em: 12/05/2016