

VOCÊ CONHECE VYGOTSKY?

Contexto, base epistemológica e pressupostos teóricos da obra vygotskiana

DO YOU KNOW VYGOTSKY?

Context, epistemological basis, and theoretical assumptions of vygotskian work

Daniela Rodrigues de Sousa¹
Raquia Rabelo Rogeri²
Angelina Carlos Costa³

RESUMO

Este artigo apresenta uma pesquisa bibliográfica cujo objetivo é aproximar o leitor do pensamento de Lev Vygotsky, contextualizando sua obra, sua base epistemológica e seus principais pressupostos teóricos. São analisados conceitos fundamentais como Instrumento, Signo, Mediação, Internalização e a Relação entre Pensamento e Linguagem, evidenciando o papel central da interação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A pesquisa destaca a relação indissociável entre a teoria de Vygotsky e o materialismo histórico-dialético de Marx, enfatizando como a mediação por instrumentos e signos reflete a formação mútua entre homem e natureza. Os achados revelam que a compreensão do desenvolvimento humano exige uma abordagem dinâmica, histórica e socialmente situada. Ao trazer uma análise crítica das implicações educacionais dessa teoria, o estudo reforça a importância de

ABSTRACT

This article presents a bibliographical study aimed at bringing the reader closer to the thought of Lev Vygotsky, by contextualizing his work, his epistemological foundations, and his main theoretical assumptions. Fundamental concepts such as *tool*, *sign*, *mediation*, *internalization*, and the *relationship between thought and language* are analyzed, highlighting the central role of social interaction in the development of higher psychological functions. The study underscores the inseparable relationship between Vygotsky's theory and Marx's historical-dialectical materialism, emphasizing how mediation through tools and signs reflects the mutual formation between human beings and nature. The findings reveal that understanding human development requires a dynamic, historical, and socially situated approach. By offering a critical analysis of the educational implications of this theory, the study reinforces the importance of a pedagogy

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Pesquisadora do Kadjót - Grupo interinstitucional de estudos e pesquisas das relações entre educação e tecnologia. Professora da PUC Goiás. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0449-0209>. E-mail: rodrix.dani@gmail.com.

² Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Docente no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, onde atualmente coordena o Curso de Pedagogia - Educação à Distância. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9789-3770>. E-mail: raquia@pucgoias.edu.br.

³ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Professora no Curso de Pedagogia - Educação à Distância da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9772-7668>. E-mail: angelina.costa@hotmail.com.

uma pedagogia baseada na interação, na formação integral e na superação de abordagens reducionistas.

based on interaction, holistic formation, and the overcoming of reductionist approaches.

Palavras-chave: Vygotsky. Epistemologia. Teoria.

Keywords: Vygotsky. Epistemology. Theory.

1 Introdução

Os estudos de Vygotsky⁴ definem um momento histórico significativo para a filosofia, psicologia, educação e outras ciências, porém sua importância não está no passado. Segundo Leontiev (1991), para compreender a atualidade, a pertinência da produção e o brilhantismo de Vygotsky, é necessário destacar, no mínimo, dois aspectos de sua obra. O primeiro: Vygotsky e seus colaboradores delinearam metodologias, hipóteses e fatos específicos que foram confirmados e têm sido objeto de maior desenvolvimento no trabalho dos psicólogos atuais. Seus estudos são considerados clássicos. O segundo: suas produções apresentam inigualáveis rigor científico e coerência teórico-metodológica. Ele enfrentou a crise da psicologia no início do século XX e desenvolveu uma nova versão dessa ciência, estruturando uma teoria cujas bases não se restringem ao pensamento russo. Em uma perspectiva totalizante, ele buscou superar o isolamento científico e, por meio da teoria, compreender e solucionar problemas práticos. No contexto da Revolução Russa muitos psicólogos se dispuseram a engendrar uma psicologia marxista que contribuísse na reconstrução de um país devastado pela guerra, mas nenhum deles tinha se apropriado do método marxiano como Vygotsky.

Apesar da vasta produção sobre Vygotsky, sua obra ainda é frequentemente interpretada de maneira fragmentada ou descontextualizada. Este estudo busca recuperar a unidade teórica de sua abordagem, enfatizando sua base marxiana e suas implicações para a psicologia e a educação.

Neste estudo, visamos nos aproximar de Vygotsky e conhecer alguns dos pressupostos básicos de sua teoria. Para isso, partimos da investigação sobre sua trajetória intelectual, o contexto histórico em que produziu suas obras, a base

⁴ Existem diferentes maneiras de grafar o nome de Vygotsky, optamos pela forma como se encontra nas Obras Escogidas (Vygotsky, 1991), porém, nas citações e referências preservaremos a escrita presente na obra em questão.

epistemológica que fundamenta seus trabalhos, os principais interlocutores com os quais dialogou e alguns pressupostos que podem servir de introdução à compreensão de sua teoria.

Nosso objetivo é examinar como alguns dos conceitos-chave de Vygotsky — mediação por instrumentos e signos, internalização e a relação entre pensamento e linguagem — expressam a constituição mútua entre homem e natureza, como proposto na tradição marxista.

As principais obras que fundamentaram a pesquisa bibliográfica foram: Vygotsky (1931, 1989, 1991, 1995); Vigotski (2001); Vygotski (2009); Vygotski e Luria, (2007); Leontiev (1978, 1991, s/d); Marx (2013) e Marx e Engels (2004).

Na impossibilidade de estudar todos os pressupostos da teoria vygotskiana escolhemos nos debruçar sobre os seguintes: Instrumento, Signo, Mediação por Instrumentos e Signos, Internalização, Relação entre Pensamento e Linguagem.

Esses pressupostos foram destacados porque constituem o núcleo conceitual a partir do qual se compreende a originalidade da teoria histórico-cultural de Vygotsky. Eles têm prioridade ontológica em relação aos demais. “Quando atribuímos uma prioridade ontológica a determinada categoria com relação a outra, entendemos simplesmente o seguinte: a primeira pode existir sem a segunda, enquanto o inverso é ontologicamente impossível” (Lukács, 1972, p. 40). Dessa relação de prioridade não resulta nenhuma hierarquia de valor entre tais pressupostos. Cada um revela processos distintos e interdependentes, todos basilares para a compreensão do desenvolvimento humano.

A noção de instrumento e signo introduz a ideia de que o desenvolvimento humano ocorre mediado por elementos culturais e simbólicos, estabelecendo a base para diferenciar funções psicológicas elementares de funções psicológicas superiores. A partir daí, o conceito de mediação torna-se central, pois permite compreender como o ser humano, ao transformar a natureza por meio de instrumentos e ao comunicar-se através de signos, transforma simultaneamente a si mesmo.

O processo de internalização revela como práticas e interações sociais se convertem em funções psicológicas individuais, explicando a passagem do social

para o intrapsicológico. Já a relação entre pensamento e linguagem constitui talvez o eixo mais emblemático da teoria vygotskyana, ao demonstrar que o psiquismo humano não é uma entidade isolada, mas uma construção histórica e social mediada pela linguagem.

Embora, em momentos distintos, Vygotsky tenha se dedicado à psicologia da arte ou ao estudo aprofundado da consciência, os pressupostos aqui destacados são considerados fundamentais porque fornecem os pilares explicativos do desenvolvimento humano em sua perspectiva histórico-cultural. Eles funcionam como categorias-chave capazes de articular os demais aspectos de sua obra, dando coesão à sua teoria.

Eles permitem incluir o meio e a cultura (costumes, tradições, atividades como leitura, escrita e cálculo) nos sistemas de atividades psicológicas e a compreender como os processos sociais e culturais atuam na formação humana.

Estudar a teoria de Vygotsky se justifica por sua importância histórica, por sua atualidade e por seu comprometimento político-ideológico. Atualmente a educação vem se submetendo ao poder hegemônico do neoliberalismo que tem um projeto claro para a formação das classes populares: educação instrumentalizada, com foco em habilidades técnicas, articulada com o setor produtivo, que visa adaptar as pessoas para que atendam às necessidades imediatas do mundo do trabalho. É uma educação antidemocrática, acrítica, que estimula a individualização e a competição. Essa educação se sustenta em ecletismo metodológico, fragilidade teórica e abordagens funcionalistas que empobrecem o fenômeno educacional.

A teoria de Vygotsky pode nos ajudar a transgredir em relação a essa tendência que nos tem sido imposta. Consideramos que a teoria de Vygotsky (e seus colaboradores) traz bases para a defesa de uma sociedade mais democrática, pois se fundamenta na formação integral e crítica do indivíduo, ressaltando a importância do mundo social para o desenvolvimento humano – este deve ser compreendido a partir do contexto histórico e cultural específico onde ocorre. Optar por estudar Vygotsky é optar pelo rigor científico e metodológico,

consistentemente materialista, com função ideológica intencional de estar a serviço da formação que atende aos de interesses da classe trabalhadora.

2.VYGOTSKY: psicologia com compromisso teórico, social e político

Lev Semenovich Vygotsky nasceu em Orsha em 17 de novembro de 1896 e morreu em Moscou em 11 de junho de 1934. Ele viveu em um período histórico muito tumultuado e sofreu influência de duas guerras importantes: a Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918) e, principalmente, a Guerra Civil Russa (1917 – 1923).

Vygotsky era fluente em alemão, russo, latim e grego e lia em hebraico, francês e inglês. Mesmo fazendo parte de uma das famílias mais cultas da cidade, por ser judeu não teve acesso a algumas oportunidades. Na Rússia czarista os judeus tinham que viver em territórios específicos, tinham restrições⁵ para entrar na universidade, eram excluídos de certas profissões etc. (Werts, 1988).

Desde a adolescência se interessou por filosofia, teatro e literatura. Era conhecido como “pequeno professor” (Werts, 1988). Recebeu uma medalha de ouro ao se formar no ginásio, em 1913, mas, por se judeu, teve receio de não conseguir ingressar na universidade. Felizmente foi bem-sucedido nos exames, entrou no curso de Medicina e logo transferiu-se para Direito. Em 1917 concluiu sua graduação e se tornou professor de literatura e psicologia em Gomel. Também lecionou estética e história da arte. Fundou o Laboratório de Psicologia na *Escuela de Professorado de Gomel*. Em 1920 teve que se internar em um sanatório para tratar de uma tuberculose – doença que o acompanhou desde então e foi responsável por sua morte precoce (Werts, 1988).

Em 1924 casou-se com Rosa Smekhova e tiveram duas filhas. Neste mesmo ano um evento mudou a sua vida: ao apresentar a comunicação intitulada *Métodos na investigação reflexológica e psicológica no II Congreso Panruso de Psiconeurología en Leningrado*, o, até então desconhecido e muito jovem, professor do interior ganhou a atenção de todos os presentes. O

⁵ Nas universidades de Moscou e San Petesburgo apenas 3% dos alunos poderiam ser judeus (Werts, 1988).

sucesso da comunicação rendeu-lhe um convite do próprio Kornilov, diretor do Instituto de Psicologia de Moscou, para ingressar naquela instituição e participar da renovação dos estudos da Psicologia, necessidade premente naquele momento histórico.

Mudou-se para Moscou, deu prosseguimento aos seus estudos e continuou lecionando. Em 1925 terminou sua tese: *A psicologia da Arte*. No Instituto de Psicologia, conheceu Luria e Leontiev e os três ficaram conhecidos como a “troika”⁶ da Escola de Vygotsky. Luria dizia que toda Moscou desejava ouvir as palestras e aulas de Vygotsky, comumente ele falava para salas lotadas e com muitas pessoas assistindo pelas janelas. O período de 1924 a 1934 foi extremamente produtivo para ele. Sua genialidade e seu vigor político faziam com que tivesse uma enorme quantidade de admiradores e seguidores (Werts, 1988).

“Vygotsky e seus colegas dedicavam cada hora de suas vidas a realizarem que o novo estado socialista, o primeiro grande experimento baseado nos princípios marxistas, triunfasse” (Werts, 1988, p. 28). Vygotsky considerava que seu trabalho era um dever a cumprir com o estado soviético.

Vygotsky tinha dois propósitos basilares em seus estudos: fazer uma psicologia fundamentada nos pressupostos marxistas e provar que problemas práticos da sociedade – como o analfabetismo massivo, as diferenças sociais e culturais, a quase total ausência de serviços para as pessoas com necessidades especiais ou com problemas de aprendizagem⁷ etc. – poderiam ser resolvidos com ajuda das ciências. Para atender às exigências impostas por um país destruído e arruinado “A nova psicologia deveria partir da filosofia do materialismo dialético e histórico, haveria de converter-se em uma psicologia marxista” (Leontiev, 1991, p. 2)

⁶ A palavra “troika” tem origem russa (тройка) e significa literalmente “trio” ou “conjunto de três”. O termo tem raízes na cultura russa, sendo usado para descrever um trenó puxado por três cavalos alinhados lado a lado, simbolizando força, harmonia e cooperação (Batista, 2018; Educalingo, 2024). No contexto da teoria histórico-cultural, a expressão “troika” refere-se ao trio formado por Lev Vygotsky, Alexander Luria e Alexei Leontiev, que foram os principais pioneiros e colaboradores na criação e desenvolvimento dessa abordagem.

⁷ Necessidades especiais” e “problemas de aprendizagem” são termos atuais, na época se usava termos como “infância anormal”, “atraso mental”, “retardamento” etc.

A *troika* dedicou bastante tempo a investigações empíricas. Viajaram por toda a então União Soviética (URSS) realizando seus estudos, investigações e inaugurando centros de pesquisa. Em alguns momentos, entre a docência, a pesquisa e a formação de profissionais, Vygotsky precisava retirar-se do convívio social e acadêmico para tratar da tuberculose. Mas, mesmo no hospital, continuava escrevendo. Em 1931 começou a estudar Medicina, dedicando-se especialmente à neurologia (Werts, 1988).

Entre 1931 e 1934, produziu muitas compilações, artigos e livros, em um ritmo cada vez mais frenético. Fez críticas e introduções a obras de Piaget, Bühler, Köhler, Gessel, Koffka e Freud. Nesse período, a tuberculose se agravou. Em vez de descansar, como recomendavam os médicos, trabalhava mais e mais para cumprir o máximo do que havia se proposto. Após sua morte, muitos de seus estudos foram levados adiante por seus colegas e sucessores. Entre eles Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979); Aleksandr Romanovich Luria (1902-1977); Lydia Il'inichna Bozhovich (1908-1981); Aleksandr Vladimirovich Zaporozhets (1905-1981); Daniil Borisowitsch Elkonin (1904-1984); Liya Solomonovna Slavina (1906-1988) e Nina Morozova (1906-1989) (Andrade, 2019). Vygotsky escreveu cerca de 180 obras (Leontiev, 1991; Werts, 1988). Como consequência da política stalinista (1927-1953), após sua morte, seus trabalhos foram proibidos por cerca de 20 anos.

Para nós, a obra de Vygotsky chama atenção por seu rigor científico; coerência teórico-metodológica; atualidade; dinamismo e compromisso político.

2.1. VYGOTSKY E SEUS INTERLOCUTORES: combatendo a fragmentação, o reducionismo e o isolamento científico da psicologia

Em alguns de seus escritos [Vygotsky (1989, 1991, 1995); Vygotski (2009)], Vygotsky fez um levantamento das principais linhas de estudo do comportamento humano para – a partir da compreensão das ideias, princípios teóricos e metodológicos dessas abordagens – realizar comparações, contraposições, localizar lacunas, contradições e continuidades. Seu estudo crítico abrangia a psicologia experimental e introspectiva, o pragmatismo, a psicologia empírica, a

reflexologia russa, o behaviorismo norte-americano e demais teorias condutistas de estímulo e resposta, a psicologia objetiva, a escola de Wutzburgo, a reactologia, a Gestalt entre outras (Vygotski, 2009).

Na segunda metade do século XIX e início do século XX, essas abordagens teóricas se dedicavam a questões importantes como: as relações existentes entre o comportamento animal e o comportamento humano; as relações entre os eventos ambientais e os mentais; e as relações entre os processos psicológicos e os fisiológicos. Segundo Vygotsky (1989, 1991, 1995), Vygotski e Luria (2007) e Leontiev (1978), essas abordagens fornecem respostas parciais, dentro de perspectivas teoricamente limitadas.

Para Vygotsky (1989, 1991, 1995), Vygotski e Luria (2007) e Leontiev (1978), naquela ocasião a psicologia enfrentava uma séria crise: nenhuma das linhas e escolas constituía um sistema científico único, universal e necessário para estudar o homem na sua totalidade. As perspectivas eram reducionistas e limitantes. Não havia base teórica e nem metodológica suficientemente sólidas para empreender a investigação dos processos psicológicos humanos.

A crise se caracterizava por uma divisão em duas metades aparentemente irreconciliáveis: ou a psicologia era considerada um ramo das ciências naturais, que explicava o comportamento humano a partir de reflexos e sensações elementares, ou era parte de uma ciência mental, que descrevia as propriedades que emergiam dos processos psicológicos superiores (Cole; Scribner, 2009).

Vygotsky intencionava empreender uma psicologia que ampliasse, aproximasse e tornasse possível a explicação (além da descrição) das funções psicológicas superiores em termos aceitáveis para as ciências naturais, porém considerando a materialidade do contexto histórico e social de desenvolvimento dessas funções.

A constatação da existência de uma psicologia atomística – que desconsiderava o contexto social e o movimento histórico que a constituía – evidenciava, portanto, a necessidade de dedicar-se à criação de novos métodos de estudo e sistemas científicos mais rigorosos.

O enfoque anti-histórico do fenômeno psicológico permanecia independentemente se o objeto da psicologia se originasse da matéria ou do espírito. Verificava-se uma contradição da psicologia: apesar de possuir áreas inteiras a estudar o problema da evolução, ela ainda não assimilava essa ideia e acreditava que as leis do espírito humano eram as mesmas desde sempre e em qualquer lugar (Vygotsky, 1991).

Para Vygotsky (1995), as formas fragmentadas e instrumentais (funcionais) de análise tratavam isoladamente os processos psíquicos. A “velha psicologia” (p. 09) dava por certo que as relações entre duas funções não variavam nunca, portanto, decompunham essas relações em fatores independentes, ignorando a natureza unitária dos processos a serem estudados, pressupondo que cada função possuía um desenvolvimento autônomo.

Vygotsky (1995) evidenciava a urgência de uma mudança radical no método de experimentação psicológica que substituísse a análise estrutural e funcional (que decompunha o conjunto psicológico em seus elementos integrantes – que assim perdia suas características globais) por uma análise interfuncional ou por sistemas, baseada nas relações interfuncionais e suas transformações evolutivas que, mesmo ao realizar a decomposição do conjunto psicológico em seus elementos integrantes (o que poderia ocorrer em um momento específico do estudo), conservasse em cada parte as propriedades inerentes ao conjunto.

O sistema de análise psicológica adequado para desenvolver uma nova psicologia deveria partir da teoria histórica de funções mentais superiores. Esse sistema considera o salto qualitativo, próprio do princípio dialético, que a atividade do cérebro introduz em cada origem e desenvolvimento de cada uma das funções mentais superiores.

Vygotsky (1989, 1991, 1995), após grande quantidade de estudo e de pesquisa empírica, postulou as origens sociais das funções psicológicas especificamente humanas e se dedicou a explicar os mecanismos através dos quais a cultura se converte em uma parte da natureza do indivíduo.

Segundo Cole e Scribner (2009), Vygotsky, ao postular que as funções psicológicas superiores são produto de relações sociais e fruto de atividades

cerebrais, se tornou o primeiro defensor da combinação da psicologia cognoscitiva experimental com a neurologia e a fisiologia.

A psicologia soviética de Vygotsky e seus colaboradores (e ainda de seus sucessores) pretende enfrentar os problemas de fragmentação, ecletismo, pluralismo metodológico e fragilidade conceitual presentes nas principais tendências ocidentais, americanas e europeias, que se revelam sob o aspecto de correntes psicológicas distintas: ora funcionalistas, biologizantes, idealistas ou mecanicistas. A estrutura da psicologia soviética vincula conteúdo, método, base epistemológica e filosófica, buscando superar as dicotomias existentes.

A corrente soviética demarcava um novo estágio na história da psicologia, iniciando uma fase autenticamente científica e consistentemente materialista, consciente de que preenchia uma função ideológica e servia a interesses de classe.

As dicotomias presentes nos estudos anteriores foram postas em questão. Num movimento de diferenciações, comparações, contraposições, combinações e reelaborações, a psicologia soviética baseada nos pressupostos histórico-culturais integrou o biológico ao social, o fisiológico ao psíquico, o externo ao interno, o consciente ao inconsciente, o empírico ao teórico, o descritivo ao explicativo em busca de compreender as múltiplas determinações que compõem o comportamento humano em sua totalidade, historicidade e contradição.

2.2. HOMEM E NATUREZA: uma construção mútua e recíproca empreendida pela mediação por Instrumentos e Signos

O homem não nasce dotado de sua humanidade, ele se torna humano por meio do trabalho⁸, pelo qual também transforma o mundo em que vive. O trabalho põe em marcha o processo sociometabólico de dupla transformação, mútua e recíproca, que ocorre entre homem e natureza.

Marx e Engels (2004) afirmam que o homem se diferencia dos animais quando começa a produzir seus meios de existência, Vygotsky (1931, 1991, 1995)

⁸ O trabalho aqui é tomado como conceito fundamental da teoria marxiana, é o que diferencia o homem dos demais animais, é o processo pelo qual ele interage com a natureza, resultando tanto na sua própria formação quanto na formação do mundo humano histórico e social.

e seus colegas explicam como isso ocorre na dimensão psicológica: pelo desenvolvimento de mediadores, os instrumentos e os signos.

Coerente com sua base marxiana, em nenhum momento a psicologia soviética prescinde das anteriores, ao contrário, reconhece que sem a produção existente, a resolução cuidadosa de problemas isolados, o refinamento do aparato estatístico, o grande número de dados levantados, as lacunas que se tornaram visíveis e o próprio impasse indissolúvel entre as duas tendências (a natural-científica, causal, explicativa e a teleológica, descritiva), não seria possível a construção da nova psicologia.

No contato com a natureza, para produzir os meios de sobrevivência, o homem encontra situações materiais pré-existentes, como condições climáticas, hidrográficas, geológicas, sociais, históricas. A forma como ele produzirá tanto os meios de vida como a sua própria existência depende da natureza e dos meios encontrados que, de certa maneira, determinam a sua produção. Porém, longe de ser tarefa exclusivamente reprodutiva ou adaptativa, esta produção é tarefa criativa e transformadora, pois ele é capaz de modificar as condições naturais, submetendo a natureza às suas finalidades. Ou seja, as ações humanas são, ao mesmo tempo, determinadas pela natureza e determinantes em relação a ela.

O uso de instrumentos e signos é fundamental para que ocorra o desenvolvimento humano. Instrumentos, também chamados de ferramentas, são objetos materiais que interagem com o mundo físico, exterior, para alterá-lo. Para a teoria vygotskiana, eles se configuram como extensões do corpo humano e permitem realizar tarefas e atingir resultados que mãos, braços, pernas etc. por si só não conseguiriam. Poderíamos dar como exemplo: machado, tesoura, enxada, lápis e todas as demais ferramentas tecnológicas desenvolvidas pelo homem. A função dos instrumentos é mediar a ação do homem com o ambiente físico e ampliar as suas capacidades motoras e sensoriais.

Signos, também chamados de ferramentas psicológicas, são sistemas simbólicos que medeiam comunicação e pensamento. Eles atuam sobre os processos mentais e facilitam a comunicação e o pensamento. Poderíamos dar

como exemplo: linguagem, sistemas numéricos, mapas etc. A função dos signos é mediar atividade social e mental, eles permitem refletir sobre o passado e planejar ações futuras.

Por meio da ferramenta o homem influi sobre o objeto de sua atividade, a ferramenta está dirigida para fora: deve provocar umas e outras transformações no objeto. É o meio de atividade exterior do homem, orientado a modificar a natureza. O signo não modifica nada no objeto da operação psicológica: é o meio de que o homem se vale para influenciar psicologicamente, seja na sua própria conduta, seja na dos demais; é o meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro (Vygotsky, 1931, p. 62).

Instrumentos e signos são dispositivos artificiais (no sentido de serem desenvolvidos historicamente) que medeiam as relações entre homem e natureza e, embora tenham funções distintas, no comportamento humano são inseparáveis. Toda ação que produz ou utiliza intencionalmente algum instrumento está vinculada a um sistema de signos. E “todo signo pressupõe um elemento que é material, da ordem do sensível (som, imagem, impressão química, térmica etc.), que é justamente o que permite servir de *senal* de alguma coisa para alguém” (Sirgado, 2000, p. 57).

Não há desenvolvimento humano sem processos de mediação instrumental e simbólica. A mediação é o fundamento para compreender o desenvolvimento humano. Considerando a base epistemológica dos estudos de Vygotsky, rejeitamos a perspectiva formal do conceito de mediação, aquela que acredita que o mediador é um laço externo que une dois elementos. Pelo contrário,

[...] numa perspectiva dialética, a mediação não sustenta o dualismo entre sujeito e objeto, entre teoria e prática. Nessa perspectiva, a mediação não é associada a uma ação ou coisa que faz a ponte entre o sujeito e o objeto, ela é o processo que envolve sujeito e objeto em atividade situada num contexto determinado (Peixoto, 2016, p. 371).

Mediação é vinculação, processo e transformação, é a tradução da impossibilidade de ocorrer uma relação imediata entre homem e natureza.

A mediação em si não é um terceiro elemento em uma relação entre dois organismos, sequer é um elo que os une por fora, é uma relação que promove intervinculações entre partes específicas dos organismos que medeia, provocando neles transformações. É impossível tomar separadamente quaisquer desses organismos ou mesmo suas partes específicas, pois a mediação os condensa (Sousa, 2019, p. 74).

Pela explicação dos processos de mediação instrumental e simbólica, Vygotsky (1931, 1991) manifesta, pormenorizadamente, como, no desenvolvimento do psiquismo humano se dá a construção mútua entre homem e natureza proposta por Marx e Engels (2004) e explicada por Lukács (1972).

Como as mediações instrumentais e simbólicas são indissociáveis, o produto do trabalho, além de servir às necessidades humanas, expressa a essência humana. O sujeito está auto implicado no objeto. Os objetos feitos pelo homem encarnam suas formas de pensar, habilidades, conhecimentos e intenções. “O que eles são [homens] coincide, portanto, com sua produção, tanto com *o que* produzem como com o *modo* como produzem” (Marx, Engels, 2004, p. 45).

Para compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é importante apreender primeiramente o processo de internalização.

2.3. INTERNALIZAÇÃO: a sociedade no desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores

O processo de internalização tem prioridade ontológica em relação às demais funções psicológicas superiores. Ele comprova o caráter evidentemente social das funções psicológicas superiores. Essas funções não surgem naturalmente, segundo Vygotski e Luria (2007), elas não são inatas, não são resultado do “amadurecimento” espontâneo das funções psicológicas elementares. Elas representam uma mudança radical na própria direção do desenvolvimento “e o subsequente avanço do processo em linhas completamente novas: cada nova função constitui assim uma neoformação concreta” (Vygotski; Luria, 2007, p.51, 52).

O processo de internalização se caracteriza por uma reconstrução interna de uma operação externa. Para Vygotsky (1991), toda função psicológica superior existiu antes como relação social. Porém, não se trata de uma passagem imediata do exterior ao interior.

A internalização não denota um desenvolvimento linear e ascendente: as formas de comportamento social podem ser mais complexas do que os estágios de desenvolvimento do psiquismo. Quando se transformam em comportamento individual, as dinâmicas relações sociais geralmente descendem e inicialmente passam a funcionar segundo leis mais simples. Vygotsky e Luria exemplificam este processo com a fala egocêntrica, ela é, em sua estrutura, inferior à fala social, mesmo ocorrendo posteriormente a ela. Eles acreditam que talvez por esse motivo Piaget tenha considerado que a fala egocêntrica precede a fala social, o que eles consideraram um equívoco – trataremos desta questão na próxima seção.

As relações sociais são internalizadas e, após sofrerem complexas reelaborações, se tornam as formas de comportamento humano que sintetizam dinâmicas entre o mundo social e o mundo psíquico.

O processo de internalização reorganiza o comportamento coletivo e o transforma em uma função psicológica. Essa reorganização envolve a integração entre operações externas e processos internos, realizando sínteses complexas.

(...) o processo de internalização consiste numa série de transformações: a) *Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente (...).* b) *Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal.* 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). (...) Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. c) *A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento* (Vygotsky, 2009, p. 93, 94, grifos do autor).

Vale a pena lembrar que os interlocutores de Vygotsky dicotomizam corpo e mente, dimensão individual e dimensão social etc., aliás, fragmentam a própria função psíquica. Assim, quando Vygotsky demonstra que o psiquismo do homem é

formado por um processo que integra dimensões sociais e individuais, registra-se um momento revolucionário para a psicologia.

No desenvolvimento da psicologia marxista, Vygotsky aponta o cerne da abordagem utilizada por ele e seus colegas: “nossa ideia básica e central: a ideia do desenvolvimento histórico do comportamento do homem, *a teoria histórica das funções psicológicas superiores*” (Vygotsky, 1991, s/p, *grifos nossos*).

A importância dos sistemas de signos no processo de internalização nos leva a prosseguir observando a relação histórica entre pensamento e linguagem, duas importantes funções psicológicas superiores.

2.4. PENSAMENTO E LINGUAGEM: relações interfuncionais dinâmicas

Neste estudo trazemos a relação entre pensamento e linguagem com o intuito de comprovar a importância do meio social para a constituição psíquica do homem e para demonstrar o dinamismo entre as funções psicológicas superiores.

O desenvolvimento humano se dá por sua relação não natural (pois é histórico e social) com o meio e com os outros homens. As atividades práticas coletivas que possibilitaram primariamente a sobrevivência do homem, exigiram que os processos de comunicação se desenvolvessem sob a forma de sistemas de linguagem.

A obra *Pensamiento y Lenguaje* (Vygotsky, 1995), que compõe o *Tomo II* das *Obras Escogidas*, publicada originalmente em 1934, considera que o estudo das funções, das relações entre elas e suas transformações evolutivas pode ser o problema principal da psicologia.

Segundo esta perspectiva, na complexa relação entre pensamento e linguagem, o pensamento verbal representa a unidade celular, pois tem como pré-requisito o aspecto interno da palavra em seu significado, este considerado como uma parte inalienável da palavra que pertence tanto ao domínio da linguagem quanto ao domínio do pensamento. O caminho para compreender a estrutura e função do pensamento verbal passa pelo estudo das raízes genéticas do pensamento e da linguagem.

A partir das distintas pesquisas de Koehler, Yerkes e Bühler (*apud* Vygotsky, 1995) sobre o comportamento intelectual dos antropóides (chimpanzés ou orangotangos), Vygotsky conclui que há uma total independência entre as ações desses animais e sua linguagem.

As expressões fonéticas dos chimpanzés denotam apenas desejos e estados subjetivos, são expressões de afeto, nunca um signo objetivo. “Não existem evidências, porém, de que os animais alcancem a etapa da representação objetiva em nenhuma de suas atividades” (Vygotsky, 1995, p. 34).

Yerkes (*apud* Vygotsky, 1995) afirma que os chimpanzés possuem uma ideação superior e que não podem desenvolver a fala por falta capacidade de imitação vocal. Vygotsky discorda e considera que a fala não depende da natureza de seu material. O meio que se utiliza não é tão importante quanto o uso funcional dos signos. A linguagem depende menos dos meios periféricos (óticos, auditivos e vocais) e mais de operações intelectuais de um tipo específico.

A fala do macaco tem a função de descarga emocional e de contato social, porém sem atingir intencionalidade e consciência, não há integração entre fala e pensamento.

No homem, a primeira função da linguagem é o contato social. O desenvolvimento da linguagem e do pensamento criança até os dez, onze ou doze meses de idade é semelhante ao do chimpanzé - segundo Koehler esta fase poderia muito bem chamar-se “a idade do chimpanzé” (*apud* Vygotsky, 1995, p. 40), pois pensamento e linguagem atuam de forma independente, o pensamento é pré-linguístico e a linguagem é pré-intelectual.

Antes da linguagem estabelecer nexos com o pensamento, surge o pensamento envolvido no uso de instrumentos, ou seja, aparece a ação que se torna subjetivamente significativa e conscientemente intencional. Por exemplo, um bebê que ainda não desenvolveu a fala pode levar a colher a boca no intuito de se alimentar.

Segundo Stern (*apud* Vygotsky, 1995), em algum momento, aproximadamente aos dois anos de idade, as linhas do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, que possuem raízes genéticas distintas e estão até

então separadas, se encontram e se unem para constituir uma nova forma de comportamento. Ele afirma que, ao relacionar a palavra ao objeto, a criança descobre a função simbólica da linguagem. Vygotsky (1995) concorda com ele em relação à união das linhas de desenvolvimento, mas discorda da permanência e estabilidade dessa união e avalia que o domínio da função simbólica ocorrerá bem mais tarde na criança, depois de algumas lentas e complexas transformações qualitativas tanto no pensamento quanto na linguagem.

Mesmo sem demarcar o domínio da função simbólica da linguagem, o instante em que ela começa a servir ao intelecto e os pensamentos começam a ser expressos linguisticamente é caracterizado por dois sintomas inconfundíveis: a súbita e operante curiosidade da criança acerca das palavras e a vertiginosa expansão de seu vocabulário. A fala afetiva (semelhante à dos antropóides) entra agora na fase intelectual (Vygotsky, 1995).

Tanto a fala afetiva quanto a intelectual são formas de linguagem externa e têm função comunicativa e socializadora. O caminho entre a fala externa e o pensamento verbal, também chamado de fala interiorizada, passa pela fala egocêntrica, que, segundo Vygotsky (1995), não é apenas uma etapa intermediária entre os dois estágios, pois possui um papel bem definido e importante, além de representar um salto dialético no desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

O termo fala egocêntrica aparece inicialmente nos estudos do desenvolvimento da linguagem realizado por Piaget (*apud* Vygotsky, 1995). Para Piaget, a função primária da linguagem é individual e atende ao pensamento interior da criança, o pensamento para si. O pensamento lógico que fundamenta a fala social aparece mais tarde e tem na fala egocêntrica uma etapa intermediária. A fala egocêntrica, apesar de ser audível, ainda não possui função comunicativa e se extingue assim que o estágio final do desenvolvimento da linguagem (fala social) é atingido. Ou seja, o desenvolvimento vai do individual ao social e segue as regularidades comuns aos processos biológicos e sociais – regularidades postuladas pela teoria piagetiana. Para Piaget, a sequência do desenvolvimento

da linguagem seria: primeiro desenvolve-se a fala interna; depois, a fala egocêntrica; e, por último, a fala social.

Nos experimentos de Vygotsky (1995), quando os pesquisadores inseriam obstáculos às atividades espontâneas das crianças, no momento em que elas se dedicavam à resolução de problemas, o coeficiente da linguagem egocêntrica chegava quase a duplicar-se – tanto em comparação com os índices encontrados nas investigações de Piaget (para crianças de mesma idade) como com o índice de suas próprias pesquisas com crianças que não enfrentavam tais dificuldades. Ou seja, surgiram indícios de que a fala egocêntrica auxiliava no processo de planejamento e de resolução do problema enfrentado pela criança. Com o avanço das pesquisas, concluíram que a linguagem egocêntrica

Além de ser um meio expressivo e de relaxar a tensão, se converte em um instrumento do pensamento no sentido estrito, na busca e planejamento da solução de um problema. (...) A linguagem egocêntrica pode alterar o curso de uma atividade. (...) Nossas experiências mostram transformações de alto grau de complexidade na inter-relação entre a atividade e a linguagem egocêntrica (Vygotsky, 1995, p. 21).

Com o tempo, a fala egocêntrica audível (quando a criança narra em voz alta o problema que enfrenta, as alternativas de solução, suas ações, mudanças no intercurso da ação, suas conquistas e frustrações etc.) tende a diminuir. Para Vygotsky (1995), longe de ser um indício de seu desaparecimento, indica a sua internalização. Ele comprova esta hipótese quando, ao perguntar às crianças, àquelas que haviam solucionado a atividade proposta em silêncio, como procederam, suas explicações se assemelhavam à fala egocêntrica anteriormente pronunciada em voz alta.

Neste sentido, reforça a hipótese de que a linguagem egocêntrica é uma etapa de transição entre a linguagem verbal e a interiorizada. No sentido exatamente contrário do que propõe Piaget (*apud* Vygotsky, 1995).

A fala egocêntrica é a fala interiorizada em suas funções, é linguagem de um modo interno, intimamente unido com a ordenação do comportamento infantil. (...) O desenvolvimento da linguagem segue o mesmo curso e obedece às mesmas leis que todas as outras

operações mentais, envolvendo o uso de signos, tais como a numeração ou as ajudas mnemônicas (Vygotsky, 1995, p. 44).

Para Vygotsky (1995), a fala interiorizada do adulto representa o seu pensamento “para si” mais do que a adaptação social, tem a mesma função e as mesmas características estruturais que a fala egocêntrica para a criança, ou seja, é capaz de mudar o curso de sua atividade.

Nós consideramos que o desenvolvimento total se produz desta forma: a função primária das palavras, tanto para as crianças quanto para os adultos, é a comunicação, o contato social. Portanto, a primeira linguagem da criança é essencialmente social, primeiro é global e multifuncional; mais adiante suas funções começam a diferenciar-se. Em certa idade, a linguagem social da criança se encontra dividida, de forma bastante aguda, entre fala egocêntrica e fala comunicativa. (...) Do nosso ponto de vista, as duas formas, tanto a comunicativa como a egocêntrica são sociais, ainda que suas funções sejam diferentes. A linguagem social emerge quando a criança transfere as formas de comportamentos sociais participantes à esfera pessoal-interior das funções psíquicas. (...) A linguagem egocêntrica extraída da linguagem social geral, conduz, em seu devido tempo, à fala interiorizada, que serve tanto ao pensamento autista quanto ao simbólico (Vygotsky, 1995, p. 23).

Para nosso estudo, é importante evidenciar que a linguagem egocêntrica não se dá no vazio, mas se relaciona diretamente com a vida material, com as relações práticas da criança com relação ao mundo. Relações práticas põem em marcha o processo de desenvolvimento da atividade racional, incluindo o da inteligência, desde o momento em que essas ações começam a ser intencionais, servindo de forma gradativa ao planejamento e à solução de problemas, à medida que as atividades se tornam mais complexas.

Tanto a linguagem egocêntrica quanto a linguagem interiorizada são capazes de interferir no curso da atividade e controlar o próprio comportamento do indivíduo e seus pares. Por atuar no processo do pensamento, ela permite a ação criativa e transformadora do homem na sua relação com a natureza.

O desenvolvimento da linguagem não é natural ou mecânico, em cada etapa alteram-se suas funções e sua relação com o desenvolvimento. A linguagem interiorizada se desenvolve através de lentas acumulações, de transformações

funcionais e estruturais, se separa da fala externa da criança, simultaneamente com a diferenciação das funções sociais e egocêntricas da linguagem e, finalmente, as estruturas da linguagem egocêntrica, dominadas pela criança, se convertem em estruturas básicas do pensamento.

O desenvolvimento do pensamento está vinculado à linguagem, quer dizer, pelas ferramentas linguísticas do pensamento e pelas experiências socioculturais da criança. O crescimento intelectual da criança depende do domínio dos meios sociais do pensamento e da linguagem.

A atividade da criança estimula os processos de pensamento, vide a manifestação da linguagem egocêntrica na resolução de problemas práticos. Esta afirmação nos remete a Marx e Engels (2004), quando afirmam que a criação e o uso de instrumentos são indissociáveis ao processo humano do trabalho. O chimpanzé é capaz de usar ferramentas para a solução de problemas, é capaz de imitar outros da sua espécie e até de espécies diferentes, mas não se desenvolve intelectualmente por estes expedientes. Não é capaz de utilizar recursos mentais (resultantes de abstração, de memorização etc.).

A criança se diferencia do chimpanzé na medida que correlaciona o uso de ferramentas com o uso dos signos (gênese na fala egocêntrica, continuidade na fala interiorizada e processos de pensamento). A humanização não está ligada ao uso de instrumentos (por si), mas ao inseparável uso de instrumentos e signos.

O trabalho humano, embora condicionado às conjunturas materiais, é trabalho criativo, responsável pela evolução histórica da humanidade, pelo dinamismo da produção de instrumentos e signos.

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de

sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais (Marx, 2013, p. 327, 328).

A essência dos demais animais está dada no processo de evolução biológica. Suas etapas evolutivas estão inscritas no organismo. Trata-se muito mais de processos de maturação do que de desenvolvimento, no sentido estrito do termo.

Para compreender o comportamento humano é necessário considerar a experiência social, a experiência histórica e a experiência duplicada, esta última que faz com que o resultado do trabalho exista duas vezes, anteriormente na mente, como representação ideal do que deseja produzir, e, posteriormente, como produto real (esse processo ocorre a partir do mecanismo da consciência e por meio dos signos).

O estudo da relação entre pensamento e linguagem nos permite sistematizar algumas ideias da teoria vygotskiana: o desenvolvimento do comportamento humano está intimamente ligado às experiências sociais, não ocorre em meio neutro, sendo portanto imprescindível considerar as condições materiais do contexto onde ocorre; a primazia da ação em relação ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento; o estudo histórico das funções psicológicas não pode ser separado das associações que se estabelecem entre elas e das transformações evolutivas que ocorrem entre essas relações e, finalmente, que uma das características do comportamento especificamente humano é a capacidade de correlacionar instrumento e signo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vygotsky, imerso nas questões políticas e sociais de seu tempo, inaugura uma psicologia cuja base científica está nos fundamentos filosóficos marxistas. As funções psicológicas superiores se desenvolvem primeiramente nas interações sociais, sendo posteriormente internalizadas pelos indivíduos. Essa concepção,

fundamentada na perspectiva de que a consciência é moldada pelas condições sociais, articula-se com as reflexões de Marx e Engels (2004) sobre o papel dos instrumentos e do trabalho na transformação da natureza, da sociedade e do próprio ser humano. Ao abordar os processos de mediação instrumental e simbólica, Vygotsky (1931, 1991) evidencia a construção recíproca entre homem e natureza postulada por Marx, destacando a centralidade do meio social no desenvolvimento humano.

A análise vygotskyana, ao enfatizar a mediação por instrumentos e signos e a relação entre pensamento e linguagem, propõe uma abordagem dinâmica e interfuncional do desenvolvimento do psiquismo, em oposição a visões estáticas ou fragmentadas. Dessa forma, compreende-se que o psiquismo humano tem origem nas relações sociais e no mundo material, cujo acesso é condicionado pela classe social. Em um contexto de desigualdades, torna-se evidente que, embora a humanidade tenha produzido inúmeras riquezas, estas não se encontram igualmente distribuídas, o que constitui um elemento crucial para a reflexão sobre o desenvolvimento humano.

Este estudo reforça a necessidade de compreender a obra de Vygotsky em sua totalidade, evitando fragmentações que distorcem seu projeto teórico. Ao recuperar sua base marxista e sua ênfase na mediação instrumental e simbólica, reafirmamos a importância de uma abordagem materialista e dialética para a psicologia e a educação contemporânea.

Em um cenário em que a educação frequentemente se submete a demandas mercadológicas, a psicologia histórico-cultural se apresenta como uma alternativa crítica e transformadora. Assim, estudar e aplicar os princípios vygotskianos não é apenas um exercício acadêmico, mas um compromisso com uma educação que promova a emancipação e o desenvolvimento humano pleno.

¿CONOCES A VYGOTSKY?

Contexto, base epistemológica y supuestos teóricos de la obra vygotskiana

RESUMEN

Este artículo presenta una investigación bibliográfica cuyo objetivo es aproximar al lector al pensamiento de Lev Vygotsky, contextualizando su obra, su base epistemológica y sus principales supuestos teóricos. Se analizan conceptos fundamentales como Instrumento, Signo, Mediación, Internalización y la Relación entre Pensamiento y Lenguaje, evidenciando el papel central de la interacción social en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. La investigación destaca la relación indisoluble entre la teoría de Vygotsky y el materialismo histórico-dialéctico de Marx, enfatizando cómo la mediación por instrumentos y signos refleja la formación mutua entre el hombre y la naturaleza. Los hallazgos revelan que la comprensión del desarrollo humano exige un enfoque dinámico, histórico y socialmente situado. Al realizar un análisis crítico de las implicaciones educativas de esta teoría, el estudio refuerza la importancia de una pedagogía basada en la interacción, en la formación integral y en la superación de enfoques reduccionistas.

Palabras clave: Vygotsky. Epistemología. Teoría.

4 Referências

ANDRADE, J. *Psicologia histórico-cultural e a obra de Lev Semionovich Vigotski*. 2019. Tipo de apresentação: PDF, Disciplina: Neuropsicologia e Educação, USP, 2019. Disponível em:

edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4654273/mod_resource/content/1/Aula%204_%20Vigotski_2019.pdf. Acesso em: 05 mar. 2024.

BATISTA, E. Troika. *Literatura Russa para Brasileiros*, 2018. Disponível em: <https://www.literaturarussaparabrasileiros.com/2018/08/vocabulario-russo-6-troika.html> Acesso em: 25 nov. 2024

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introducción. In: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. 3. ed. Traducción Silvia Furió. Barcelona: Crítica, 2009. (p. 17-36).

LEONTIEV, A. N. *Atividade, consciência e personalidade*. Trad. Maria Silvia Cintra Martins. The marxist internet archive. 1978. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm. Acesso em: 05 ago. 2024.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Ed. Moraes, s/d.

LEONTIEV, A. N. Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotsky. In: VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas. Tomo I*. Madrid: Aprendizaje Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1991 (p. 2-16).

LUKÁCS, G. *Os princípios Ontológicos Fundamentais em Marx, Ontologia do ser social*. São Paulo, Livraria Editora Ciências Humanas, 1972.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Livro 01 – O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

PEIXOTO, J. Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação. *Revista de Educação Pública*, v. 25, n. 59/1, maio/ago. 2016 (p. 367-379).

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 71, julho, 2000 (p. 45-78).

SOUSA, D.R. *Tecnologia na mediação do trabalho docente: contribuições da teoria histórico-cultural*. 2019. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2019.

TROIKA. *Educalingo (on-line)*, 2024. Disponível em: <https://educalingo.com/pt/dic-pt/troika>. Acesso em: 25 nov. 2024.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: ARTMED, 2001.

VYGOTSKI, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. 3. ed. Traducción Silvia Furió. Barcelona: Crítica, 2009.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. San Sebastián de los Reyes, Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje. (Original publicado em 1930). 2007.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 3. ed. Coordenação da tradução: Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

VYGOTSKY, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas, Tomo III*. Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS. 1931.

VYGOTSKY, L. S. Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. In: VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas. Tomo II*. Tradução de María Margarita Rotger. Buenos Aires: Ediciones Fausto, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas. Tomo I*. Madrid: Aprendizaje Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

WERTS, J. Vygotsky: el hombre e su teoria. In: WERTS, J. *Vygotsky e la formacion social de la mente*. 1ª ed. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 1988 (p. 19-34).

YAROSHEVSKI, M. G.; GURGUENIDZE, V. V. Epílogo. In: VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas. Tomo I*. Madrid: Aprendizaje Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1991 (p. 1-16).

Recebido em fevereiro de 2025
Aprovado em outubro de 2025