

UM CAMINHO PARA O ESTUDO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Natália Ayres*; Samantha Macedo Lima*; Niágara Vieira Soares Cunha**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE*
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UEVA**

Resumo: Este trabalho, resultado dos estudos e pesquisas desenvolvidos no decorrer da nossa experiência acadêmica e profissional¹, tem o objetivo de indicar um percurso para o estudo da Psicologia Histórico-Cultural, voltado para quem deseja estudar os textos dos seus principais fundadores Vigotski, Luria e Leontiev. Para tanto, partimos da importância de conhecer o contexto histórico de constituição da Psicologia Histórico-Cultural. Em seguida, destacamos alguns dos seus fundamentos: a) raízes histórico-sociais da consciência; b) desenvolvimento da psique infantil; c) aprendizagem e desenvolvimento; e d) teoria da compensação. Procuramos, ao destacar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural despertar a compreensão da formação psicossocial dos indivíduos com e sem deficiência, incentivar o seu estudo.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural. Formação Humana. Percurso para Estudo.

Introdução

A Psicologia Histórico-Cultural, fundada por Vigotski, Luria e Leontiev, foi fruto do contexto da Revolução Russa de 1917, que proporcionou mudanças radicais em todas as esferas da vida: política, social, cultural e intelectual. Nas palavras de Leontiev (2004a, p.431), “os psicólogos soviéticos foram os primeiros no mundo a iniciar de forma consciente a construção de uma psicologia nova, marxista”.

Shuare (1990), no livro *La psicología tal como a veo*², destaca que a Revolução de 1917 possibilitou, diante do objetivo de constituição de uma nova sociedade, movimentos transformadores na poesia, no teatro, no cinema, na pintura, na linguística, etc.

De acordo com Shuare (1990, p. 26, tradução nossa), “os primeiros anos da psicologia soviética é a história das tentativas por dar à psicologia o status de uma ciência verdadeira, cujos princípios metodológicos deviam derivar-se naturalmente dos postulados do materialismo histórico dialético”.

¹ Grupos de Estudos *Psicologia Histórico-Cultural e Educação e A Defectologia de Vigotski*, no âmbito da Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará; Dissertações de Mestrado: *Trabalho e linguagem na obra de A. R. Luria: um estudo à luz da ontologia marxiana* (AYRES, 2011), *Educação de Jovens e Adultos: um estudo à luz da Psicologia Histórico-Cultural* (LIMA, 2014) e *A gênese e as bases teórico-filosóficas que influenciaram na construção do conceito de cultura corporal pelo Coletivo de Autores* (CUNHA, 2013); e experiências profissionais no ensino superior.

² Uma importante referência para conhecer o contexto histórico no qual foi criada a Psicologia Histórico-Cultural. (85) 3322.3222

A partir desse contexto transformador, no âmbito do Instituto de Psicologia de Moscou, dá-se início ao projeto coletivo de construção de uma nova psicologia, empreendido por Vigotski, Luria e Leontiev.

A principal tarefa foi criar uma nova abordagem dos processos psicológicos humanos. Embora a Psicologia Histórico-Cultural se apresente como uma perspectiva em construção³, apresenta uma compreensão consistente acerca do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Situamos a constituição da Psicologia Histórico-Cultural como um importante ponto de partida para quem deseja estudar e pesquisar essa Escola Psicológica. Nesse sentido, a partir dos estudos e pesquisas desenvolvidos no decorrer da nossa experiência acadêmica e profissional, procuramos indicar um percurso para seu estudo⁴, destacando alguns dos seus fundamentos, quais sejam: a) Raízes histórico-sociais da consciência; b) Desenvolvimento da psique infantil; c) Aprendizagem e desenvolvimento; e d) Teoria da compensação.

Metodologia

A metodologia compreende tanto o referencial teórico como os procedimentos para a realização do trabalho.

No que concerne ao referencial teórico, adotamos o materialismo histórico-dialético. Em primeiro lugar, por contribuir no estudo da Psicologia Histórico-Cultural em sua totalidade, procurando situar o seu processo de constituição e suas contribuições para o entendimento da formação humana na sociedade capitalista atual. Em segundo lugar, por ter sido a fundamentação da própria Psicologia Histórico-Cultural.

Para Vigotski, o método ocupava lugar central na construção de uma psicologia marxista. Ao propor a permanência da consciência (o psiquismo humano) como objeto de estudo da psicologia, fez severas críticas as concepções naturalista e idealista na ciência psicológica, enquanto a primeira entendia o psiquismo como função imediata do cérebro, a outra compreendia o psiquismo como uma manifestação do espírito (LURIA, 1991).

Ao se contrapor as referidas concepções, o método de investigação da Psicologia Histórico-Cultural, assentada no materialismo histórico-dialético, entende que

[...] estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação abarca-se

³ No sentido do que os seus fundadores propuseram, ou seja, a construção de uma nova psicologia, uma psicologia geral.

⁴ Nosso objetivo não é apresentar todas as obras dos fundadores e de intérpretes da Psicologia Histórico-Cultural, mas trazer algumas indicações.

o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge até que desapareça, isso implica explicitar sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento demonstra o corpo que existe. Assim, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui seu fundamento (VIGOTSKI, 2012, p.67-68, tradução nossa).

O autor ressalta, assim, um pressuposto fundamental do materialismo histórico-dialético que é estudar o objeto de investigação em movimento, ou seja, sua gênese e seu processo de desenvolvimento.

Em relação aos procedimentos para realização do trabalho, tomamos como referência os estudos realizados na nossa trajetória acadêmica e profissional. Sua forma de apresentação, no entanto, segue a pesquisa bibliográfica.

Dessa forma, iremos apresentar, com a pesquisa teórico-bibliográfica, alguns dos estudos escritos em livros e artigos de revistas especializadas, como também de clássicos da Psicologia Histórico-Cultural sobre as temáticas: Raízes histórico-sociais da consciência; Desenvolvimento da psique infantil; Aprendizagem e desenvolvimento; e Teoria da compensação.

Resultados e Discussão

Antes de tudo é oportuno lembrar que este artigo norteará, a partir dos estudos e pesquisas desenvolvidos no decorrer da experiência acadêmica e profissional das autoras, um percurso para o estudo no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural.

Neste momento do trabalho, apresentamos alguns dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural: a) Raízes histórico-sociais da consciência; b) Desenvolvimento da psique infantil; c) Aprendizagem e desenvolvimento; e d) Teoria da compensação.

a) Raízes histórico-sociais da consciência

Para o estudo das origens da atividade consciente do ser humano, podemos destacar o texto *A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais*⁵, de Luria (1991), no qual o autor apresenta dois fatores como responsáveis pela transição da história natural dos animais à história social humana: 1) o trabalho e 2) a linguagem. Enquanto as condições biológicas desempenham papel determinante na formação do comportamento animal, as condições sócio-históricas é que cumprem esse papel na formação da atividade consciente humana, possibilitando novas formas de relação com a realidade, mediada pelo trabalho, com

⁵ Outras referências importantes para esse estudo são os livros *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria* (LURIA, 1986) e *O desenvolvimento do psiquismo* (LEONTIEV, 2004b).

participação da linguagem, fontes da formação de funções psíquicas superiores, especificamente humanas.

Tanto para Marx & Engels (2007), como para a Escola de Vigotski, os processos que diferenciam a atividade humana da atividade animal são os mesmos que produzem a historicidade do ser humano. Então, a partir daqui apresentaremos a elaboração de Luria para compreensão desta assertiva.

Luria (1991) sintetiza a diferença radical da atividade consciente do ser humano do comportamento dos animais em três características, quais sejam:

1) o comportamento animal tem base puramente biológica, limitando-se à adaptação, à sobrevivência e à reprodução, a atividade consciente do ser humano não está ligada diretamente às necessidades biológicas, mas às necessidades sociais;

2) o animal tem seu comportamento determinado pela experiência imediata ou pela experiência anterior, portanto, sua ação está presa a essas influências diretas, sendo, assim, impossível de abstração. O homem, por sua vez, consegue abstrair a impressão imediata, estabelecer relações entre as coisas, a partir de um conhecimento mais profundo da realidade.

3) as fontes do comportamento animal estão limitadas aos programas com base na experiência de espécie, no comportamento instintivo ou na experiência imediata de dado indivíduo (comportamento individualmente variável ou reflexivo-condicionado). No ser humano, acrescenta-se mais uma fonte que é a capacidade de assimilar e transmitir os conhecimentos e habilidades produzidos historicamente pela humanidade.

Nesse sentido, são as condições histórico-sociais que permitem, de acordo com o autor, uma mudança, por meio da passagem à história social, da estrutura do comportamento humano, demarcando três fontes sob as quais residem as formas superiores de comportamento: os programas de comportamentos consolidados por via hereditária, a influência da experiência passada do próprio indivíduo e a transmissão e a assimilação da experiência de toda a humanidade.

A atividade consciente humana, portanto, “[...] não é produto do desenvolvimento natural de propriedades jacentes do organismo, mas resultado de novas formas histórico-sociais de atividade-trabalho” (LURIA, 1991, p. 77), primeiro fator para sua constituição.

A linguagem, segundo fator que levou à formação da atividade consciente complexa do ser humano, surgiu da necessidade de comunicação estreita entre as pessoas no processo da atividade laboral.

Assim, a linguagem tão antiga quanto à consciência: “é a consciência real, prática, [...] e nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens” (MARX, 2007, p. 34).

Segundo Luria (1991, p. 80-81), a linguagem desempenhou importante papel na reorganização posterior da atividade consciente humana, destacando três mudanças essenciais à atividade consciente do homem com o surgimento da linguagem: 1. ao designar objetos e eventos exteriores com palavras isoladas ou combinadas, permite “discriminar esses objetos, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória”; 2. abstrai das coisas suas propriedades fundamentais, relacionando-as a determinadas categorias; 3. permite ao homem se apropriar do conhecimento historicamente acumulado, sendo “o veículo fundamental de transmissão de informação, que se formou na história social da humanidade”.

Desenvolvimento da psique infantil

Luria (1984), no livro *Lenguaje y comportamiento*, ressalta que a atividade mental da criança, desde o início, está relacionada às relações sociais com os adultos. A criança tem acesso aos conhecimentos e habilidades produzidos historicamente pela humanidade através da socialização e da transmissão pelo adulto.

Essa apropriação dos conhecimentos e habilidades possibilita o desenvolvimento de funções psíquicas superiores na criança. Sobre a transição das funções psíquicas elementares para as funções psíquicas superiores⁶, Vigotski (2012), no volume 3, das obras escolhidas – *Problemas do desenvolvimento da psique*, aponta que toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no plano social, como função compartilhada entre a criança e o adulto (função interpsicológica), e, depois, no plano psicológico, como função individualizada (função intrapsicológica).

Leontiev (2004b), no texto *O desenvolvimento do psiquismo na criança*, considera que, durante o desenvolvimento da criança, sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela ocupa no sistema das relações humanas se altera.

⁶ As funções psíquicas elementares se caracterizam por serem inatas, não-conscientes, involuntárias, ligadas a garantia da sobrevivência e, praticamente, não contam com a mediação de instrumentos (ex: memória e atenção involuntárias – o recém-nascido que reconhece o bico do seio da mãe e o animal atento à presença ou ataque de um predador, respectivamente). As funções psíquicas superiores, por sua vez, têm origem histórico-social e são formadas a partir da mediação do adulto, com a utilização de instrumentos físicos e psicológicos (ex: atenção ativa, memória arbitrária e pensamento lógico, que possibilitam ao adulto organizar um comportamento ativo e deliberado amplia; a atenção passa a ser dirigida arbitrariamente pelo ser humano, a memória se constitui como um importante meio para organizar as informações, tendo uma ampliação do volume de informação e dos meios para lembrar, o pensamento se desenvolve de modo abstrato e generalizado).

Elkonin (1987), citado por Facci (2006) - texto *Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica*, estabelece como principais estágios de desenvolvimento psicológico os seguintes: primeira infância - comunicação emocional direta e atividade objetal manipulatória; segunda infância - jogo de papéis⁷ e atividade de estudo; adolescência - comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo.

Cada estágio de desenvolvimento da criança, conforme Leontiev (2004b), caracteriza-se por uma relação determinada, por uma atividade principal responsável pela principal forma de relacionamento da criança com o mundo ao seu redor. A atividade principal, portanto, é aquela que promove mudanças significativas nos processos psíquicos e na personalidade da criança, em determinado estágio de seu desenvolvimento.

Como ocorre, então, a passagem de uma etapa de desenvolvimento à seguinte? No curso do seu desenvolvimento, a criança percebe que o lugar que ocupava nas relações com os outros não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modifica-lo. Há, portanto, uma contradição entre aquilo que faz e o que já tem condições de fazer. A atividade principal em determinado momento abre espaço para uma nova atividade principal, iniciando-se um novo estágio de desenvolvimento. Segundo Leontiev (2004b), a mudança de uma atividade principal e, conseqüentemente, de um estágio de desenvolvimento, parte da necessidade interior que surge na criança, em conexão com as novas tarefas e potencialidades no seu desenvolvimento.

Vejamos no quadro abaixo uma caracterização de cada um dos estágios do desenvolvimento psicológico pelos quais os indivíduos passam.

Primeira infância	
Comunicação emocional direta	Atividade objetal direta
Desde as primeiras semanas de vida, até mais ou menos um ano, a comunicação emocional direta dos bebês se constitui como base para a formação de ações sensorio-motoras de manipulação. O bebê utiliza vários recursos para se comunicar com os adultos, como o choro, por exemplo, para demonstrar sensações que está tendo, e o sorriso para buscar uma forma de comunicação social.	Ainda na primeira infância, em um segundo momento, a criança passa a assimilar os processos elaborados socialmente de ações com os objetos, ações que são mostradas pelos adultos. Por intermédio da linguagem, em contato com o adulto, a criança aprende a manipular os objetos, organizando a comunicação e a colaboração com eles.
Segunda infância	
Jogo de papéis	Atividade de estudo
No período pré-escolar, a atividade principal passa a ser o jogo ou a brincadeira. A partir dessas atividades, a criança se apropria do mundo concreto dos objetos	Com a entrada da criança na escola, a atividade principal passa ser o estudo, que provoca mudanças no sistema de relações da criança com os adultos que a cercam, incluindo a

⁷ Vê mais em Psicologia do Jogo de Daniil B. Elkonin que destina-se a discutir a Psicologia do Jogo Infantil sob a égide das relações sociais e a atividade da criança como mote para o processo de desenvolvimento.

humanos, ao reproduzir as ações realizadas pelos adultos com esses objetos. Na brincadeira, ela pode realizar essas ações, que seriam impossíveis nas condições objetivas reais de dada ação, como por exemplo, dirigir um carro.	comunicação pessoal com a família. Algumas mudanças: os parentes perguntam pela escola e pelos seus estudos; a criança não pode ser importunada no seu momento de estudo, etc.
Adolescência	
Comunicação íntima pessoal	Atividade profissional/ estudo
Com a chegada da adolescência, surge uma outra atividade principal: a comunicação íntima pessoal entre os jovens. A posição que o jovem ocupa em relação ao adulto se modifica. Os seus conhecimentos e capacidades possibilitam, em alguns casos, fica em pé de igualdade com os adultos, ou até superior, em outros casos. O adolescente torna-se crítica diante das exigências que lhe são impostas, dos modos de agir, das quais pessoais dos adultos e dos conhecimentos teóricos. Na relação entre outros jovens, busca um posicionamento pessoal diante de questões da realidade.	Na idade escolar avançada, a atividade de estudo se volta para a orientação e preparação profissional. A etapa final do desenvolvimento acontece quando o indivíduo torna-se trabalhador, ocupando um novo lugar na sociedade.

Quadro elaborado pelas autoras, a partir do texto *Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica*, de Facci (2006).

Essa periodização do desenvolvimento psicológico dos indivíduos demonstra o caráter histórico-social e o papel desempenhado pela educação e pelas relações sociais.

Aprendizagem e desenvolvimento

Vigotski (2001, p.309), no livro *A construção do pensamento e da linguagem*, ao tratar da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, sublinha que a aprendizagem escolar se particulariza não só pela sistematização, mas por oferecer algo de inteiramente novo ao desenvolvimento da criança. Nas suas palavras, “[...] o ensino escolar opera com funções psíquicas superiores que não só se distinguem por uma estrutura mais complexa como ainda constituem formações absolutamente novas, sistemas funcionais complexos”.

A adaptação da criança ao meio social, desde os primeiros dias, acontece através das pessoas ao seu redor – “o caminho que vai da coisa à criança e da criança à coisa passa através de outra pessoa” (VIGOTSKI apud SHUARE, 1990, p.66, tradução nossa). Inicialmente, portanto, “a criança deve se subordinar à instrução verbal do adulto para, nas etapas seguintes, estar em condições de transformar esta atividade ‘interpsicológica’ em um processo interno ‘intrapicológico’ de auto-regulação” (LURIA, 1986, p. 95). Vejamos uma exemplificação desse processo:

[...] a mãe, ao dar um nome a alguns dos objetos que a rodeiam e ao transmitir ordens e instruções à criança, modela seu comportamento. Depois de ter observado os objetos que a mãe nomeara de vez enquanto, a criança, quando começa a falar, dá ativamente um nome a ditos objetos e deste modo aprende a organizar sua atividade perceptiva e sua atenção deliberada. Quando faz o que sua mãe lhe diz, as instruções maternas permanecem largo tempo em sua memória. Aprende, desta forma, a formular seus próprios desejos e intenções, de modo já independente, primeiro mediante a linguagem externa e logo com a linguagem interna, chegando ao final a criar as formas superiores da memória intencional e a atividade deliberada. (LURIA, 1984, p. 12-13, tradução nossa).

Dessa maneira, a criança não se limita a contemplar o dedo da mãe ao indicar um objeto, mas, outrossim, começa a fazer uso do seu dedo para indicar determinados objetos no meio de todos aqueles que compõem o seu ambiente; não percebe somente a palavra que escuta, mas, em seguida, começa a nomear os objetos de forma autônoma. É este “o fator principal de todo sucessivo desenvolvimento mental” (LURIA, 1984, p.16, tradução nossa).

Nessa perspectiva, a atividade mental da criança deve ser analisada não só pelas funções já desenvolvidas, mas por aquelas que ainda estão em desenvolvimento. Destacamos, assim, uma importante contribuição de Vigotski para a educação na sua formulação do conceito de zona de desenvolvimento imediato (próximo).

Contrapondo-se as investigações psicológicas que se restringiram ao estabelecimento do nível de desenvolvimento intelectual da criança, Vigotski (2001) assevera que, ao tratar dessa questão, não se pode limitar-se àquilo que a criança realiza sozinha, seu nível de desenvolvimento atual, mas deve-se incluir o entendimento da zona de desenvolvimento imediato, ou seja, o nível de desenvolvimento que ela consegue atingir ao resolver problemas em colaboração com outra pessoa. Acrescenta que:

[...] aquilo que está situado na zona de desenvolvimento imediato em um estágio de certa idade realiza-se e passa ao nível do desenvolvimento atual em uma segunda fase. Noutros termos, o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha. (VIGOTSKI, 2001, p.331).

Apoiados nessa compreensão, destacamos que a educação escolar, para cumprir a sua função social de promover a apropriação dos conhecimentos científicos e possibilitar o desenvolvimento das capacidades humanas, deve tomar como guia a zona de desenvolvimento imediato. Assim, Vigotski (2001, p.332) alerta que

[...] a aprendizagem deve apoiar-se na zona de desenvolvimento imediato, nas funções ainda não amadurecidas, não estamos propriamente passando uma nova receita para a escola, mas simplesmente nos libertando do velho equívoco segundo o qual o desenvolvimento deve necessariamente percorrer os seus ciclos, preparar inteiramente o solo em que a aprendizagem irá construir seu edifício.

O autor leva em consideração o fato de que a aprendizagem da criança se inicia antes do seu ingresso na escola, da aquisição de conhecimentos espontâneos ou cotidianos, mas ressalta que a aprendizagem escolar não é uma continuação direta do desenvolvimento pré-escolar, embora os conhecimentos espontâneos sejam a base para a formação dos conhecimentos científicos e estes, por sua vez, possibilitam a formação de novos conhecimentos espontâneos.

Ao apresentar o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos como processos interligados, Vigotski (2001, p. 261) esclarece que

[...] trata-se do desenvolvimento de um processo único de formação de conceitos, que se realiza sob diferentes condições internas e externas, mas continua indiviso por sua natureza e não se constitui da luta, do conflito e do antagonismo entre duas formas de pensamento que desde o início se excluem.

As relações entre os conceitos espontâneos e científicos são possíveis, de acordo com o autor, justamente porque estes não seguem a mesma linha de desenvolvimento. Os conceitos espontâneos são adquiridos na comunicação direta da criança com as pessoas ao seu redor; já os conceitos científicos devem ser apropriados por meio do processo de escolarização. A apreensão dos conhecimentos científicos, realizada no contexto escolar, “antecipa o caminho do desenvolvimento, isto é, transcorre em uma zona em que a criança ainda não tem amadurecidas as respectivas possibilidades” (VIGOTSKI, 2001, p.351-352). Deste modo, a apropriação dos conhecimentos científicos, transmissível no processo educativo pelo professor, desempenha um enorme e primordial papel no desenvolvimento intelectual da criança.

Teoria da compensação⁸

Aqui, trazemos algumas contribuições de Vigotski (1997), no seu livro *Fundamentos de defectologia*, para a compreensão dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento de crianças com deficiência. Destacamos a teoria da compensação, por explicitar a defesa de Vigotski quanto ao aspecto social no desenvolvimento das peculiaridades positivas da criança.

Para Vigotski, a compensação se trata de um mecanismo social, no qual o indivíduo, pela utilização de meios culturais específicos, compensa a deficiência orgânica. Para o autor,

⁸ Mais sobre esse tema em: *A teoria da compensação em Adler e em Vigotski* (CUNHA; AYRES; MORAES, 2010) e *A defectologia de Vigotski e a educação da criança cega* (CUNHA; CUNHA; AYRES, 2013).

portanto, a deficiência orgânica, por si só, não determina o transcorrer do desenvolvimento da criança, mas as consequências sociais, as dificuldades enfrentadas no seu cotidiano, na realização de tarefas. A educação, assim, deve compreender essas consequências sociais e não, apenas, a deficiência em si. Segundo Vigotski (1997, p.10),

[...] o processo de desenvolvimento da criança com deficiência está condicionado socialmente de modo duplo: a realização social da deficiência (o sentimento de menosvalia⁹) é um aspecto da condicionalidade social do desenvolvimento; a tendência social da compensação face à adaptação às condições do meio, que têm sido criadas e se formaram para o tipo humano normal, constitui seu segundo aspecto.

Vigotski (1997) entende que a criança com deficiência pode alcançar o mesmo que a criança sem deficiência, através de meios especiais (por exemplo, o Braille para crianças cegas). É fundamental tomar o desenvolvimento da criança em seu conjunto (aspectos físicos, cognitivos, emocionais) e não apenas a deficiência que ela apresenta, buscando as suas peculiaridades positivas.

Conclusões

Para uma maior compreensão do objetivo proposto, ou seja, da indicação de um percurso para o estudo da Psicologia Histórico-Cultural, voltado para quem deseja estudar os textos dos seus principais fundadores Vigotski, Luria e Leontiev, apresentamos o quadro abaixo com as temáticas e uma indicação de texto/obra.

Temáticas	Textos/Obras
Raízes histórico-sociais da consciência	- <i>A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais</i> (LURIA, 1991).
Desenvolvimento da psique infantil	- <i>O desenvolvimento do psiquismo na criança</i> (LEONTIEV, 2004b).
Aprendizagem e desenvolvimento	- <i>A construção do pensamento e da linguagem</i> (VIGOTSKI, 2001).
Teoria da compensação	- <i>Fundamentos de defectología</i> (VIGOTSKI, 1997).

Esperamos ter traçado algumas trilhas de um caminho para o estudo da Psicologia Histórico-Cultural. Sabemos que este é um caminho inspirador para a apropriação de categorias para além das apontadas neste artigo e desenvolvidas pela Escola de Vigotski. Este artigo pode cumprir com um papel instigador para a difusão da Psicologia Histórico-Cultural e sua contribuição para os processos que envolvem o desenvolvimento do homem.

⁹ O sentimento de menosvalia é entendido como “[...] a valorização psicológico-inferior da posição social ocasionado pelo defeito” (CUNHA; AYRES; MORAES, 2010, p.67). Deve-se considerar, contudo, as condições histórico-sociais, as quais são responsáveis, em grande medida, pelo aparecimento ou não desse sentimento.

Referências

AYRES, Natália. **Trabalho e linguagem na obra de A. R. Luria**: um estudo à luz da ontologia marxiana. 2011. 116p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

CUNHA, Niágara Vieira Soares. **A gênese e as bases teórico-filosóficas que influenciaram na construção do conceito de cultura corporal pelo Coletivo de Autores**. 2013. 112p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

CUNHA; Marcel; CUNHA, Niágara Vieira Soares; AYRES, Natália. A defectologia de Vigotski e a educação da criança cega. **Revista Formar Interdisciplinar**, v.1, n.2, p.6-11, jan-jun. 2013, ISSN: 2317-2649.

CUNHA, Niágara Vieira Soares; AYRES, Natália; MORAES, Betania. A teoria da compensação em Adler e em Vigotski. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, ano 2, número especial, p.61-71, dez. 2010, ISSN: 1984-4735.

Elkonin, D. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FACCI, Marilda G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

LIMA, Samantha Macedo. **Educação de Jovens e Adultos**: um estudo à luz da Psicologia Histórico-Cultural. 2014. 100p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

LEONTIEV, A. N. Artigo sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. 2. ed. v. 1. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Tradução de Diana Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R. **Lenguaje y comportamiento**. Tradução de Lourdes Ortiz. 3. ed. Madrid: Editorial Fundamentos, 1984.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

SHUARE, Marta. **La psicologia tal como la veo**. Moscou: Progreso, 1990.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Machado Libros, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología**. Obras Escogidas V. Madrid: Visor, 1997.