

AS APROPRIAÇÕES CONTEMPORÂNEAS DOS ESTUDOS DE A. R. LURIA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

Silvana Calvo Tuleski ¹

Resumo

Partindo-se de estudos de autores nacionais e internacionais a partir do final da década de 1980 até 2005, procurou-se apontar algumas “tendências interpretativas” referentes à obra luriana. Como resultado da análise realizada pode-se destacar que: há uma convergência nas apropriações da obra de Vigotski e de Luria; parte das apropriações realizadas operam uma divisão entre os estudos ontogenéticos e filogenéticos; há uma assepsia em relação ao marxismo e ao materialismo histórico-dialético que gera uma tendência à fragmentação nas interpretações; quando se debruçam sobre os estudos interculturais desenvolvidos por Luria fica evidente o debate atual entre a universalidade e o relativismo cultural, e; os estudos lurianos referentes à linguagem escrita são muitas aproximados dos de Emília Ferreiro, tal como fazem em relação a Vigotski e Piaget. Entende-se que apenas o resgate da obra luriana em seu conjunto, bem como de seus fundamentos marxistas possibilita compreender o funcionamento cerebral como materialização das funções psicológicas superiores, de origem cultural, opondo-se ao reducionismo biológico ou subjetivo, hegemônico na atualidade.

Palavras-chave: A.R. Luria. Neuropsicologia soviética. Fundamentos marxistas.

LAS APROPRIACIONES CONTEMPORÁNEAS DE LOS ESTUDIOS DE A. R. LURIA Y SUS IMPLICACIONES PARA LA PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Resumen

A partir de los estudios de autores nacionales e internacionales desde finales de 1980 hasta el año 2005, trato de señalar algunas “tendencias interpretativas”, em referencia a la obra luriana. Como resultado del análisis, es posible destacar que: hay una convergencia en las apropiaciones de la obra de Vygotsky y de Luria; parte de esas apropiaciones evidencia una división operativa entre los estudios ontogenéticos y filogenéticos; hay una asepsia cuanto a la relación con el marxismo y el materialismo histórico dialéctico, lo que genera una tendencia a la fragmentación en las interpretaciones; cuando se confrontan con los estudios interculturales desarrollados por Luria, se queda

¹ Mestre em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual de Maringá-PR. Doutora em Educação Escolar – UNESP de Araraquara/SP. Professora da Universidade Estadual de Maringá – Paraná/Departamento de Psicologia.

evidente el actual debate entre la universalidad y el relativismo cultural; y, estudios lurianos sobre la lengua escrita a menudo se aproximan a las de Emilia Ferreiro, por ejemplo, como lo hacen en relación con Vygotsky y Piaget. Se entiende que sólo el rescate del trabajo luriano en su conjunto, así como sus fundamentos marxistas permite entender el funcionamiento del cerebro como la materialización de las funciones superiores de origen cultural, contradiciendo el reduccionismo biológico o subjetivo, hoy hegemónico.

Palabras clave: A. R. Luria. Neuropsicología Soviética. Fundamentos marxistas.

Introdução

O estudo aqui apresentado, de natureza teórica e conceitual, partiu da necessidade de se compreender porque Luria (1902-1977) vem sendo citado particularmente em estudos relacionados à Neuropsicologia e Neurociências contemporâneas, nos quais pouca referência é feita ao social e cultural, aproximando-se de uma visão de cunho organicista. Mais surpreendente ainda são os encaminhamentos práticos resultantes que desembocam em diagnósticos cada vez mais precoces e encaminhamentos a profissionais externos à escola, práticas que respaldadas por uma visão organicista tratam questões educativas como relacionadas ao âmbito médico.

A preocupação que aqui se delineia é decorrente da observação de que está havendo uma retomada das concepções patologizantes do não-aprender, tão criticadas desde a década de 1980 e que estão se tornando, novamente, hegemônicas por meio do viés médico adotado pela neuropsicologia e neurociências, muitas vezes utilizando citações de Luria, o que causa estranhamento.

De acordo com o próprio Luria, desde o início de sua existência como ciência, a Psicologia vem se debatendo entre duas tendências, aparentemente opostas: o subjetivismo e o materialismo mecanicista. A primeira tende a descolar os processos mentais ou psíquicos de seu substrato orgânico, abordando-os como processos espirituais, enquanto que a segunda tendência reduz o comportamento humano a reflexos condicionados, organicamente estruturados.

Luria (1994a, p. 17-19) já apontava no século passado o quanto a Psicologia, apesar dos avanços alcançados, vinha negligenciado o fato de que muitos processos mentais são sócio-históricos em sua origem. Afirmava, em conseqüência, que “os padrões descritos acabam sendo sempre os mesmos, para homens e animais, para homens de diferentes culturas e épocas históricas distintas e para processos mentais elementares e formas complexas de atividade mental”.

Diante do exposto, percebe-se quanto a afirmação de Luria continua vigorando no âmbito da Psicologia ainda hoje, em particular quando esta se pauta na Neuropsicologia e Neurociências moderna. Parece que tal tendência vem tendo força cada vez maior tanto no campo teórico quanto prático. O interesse crescente pelo estudo do cérebro na atualidade e os avanços da genética têm reforçado ainda mais a tendência já descrita de naturalizar problemas de ordem social e reduzir as diferenças às competências inatas.

Quando, no entanto, esta tendência, vem sendo associada a um autor que sempre foi um crítico do que um defensor dela, a necessidade de se esclarecer até que ponto Luria manteve-se fiel aos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida junto com Vigotski e Leontiev, tornou-se imperativa, por isso a importância de se revelar a forma como a atualidade vem se apropriando da obra luriana.

Kosik (2002) considera autêntica uma interpretação quando, no próprio princípio de sua explicação, a especificidade do texto entra como um elemento constitutivo que é explicitado por toda a exposição posterior. Seguindo esta linha, ele aponta que é possível distinguir, substancialmente, entre uma exposição justificada do texto e uma alteração ou modificação do mesmo, considerando quatro pontos fundamentais:

1. que não deixe no texto pontos obscuros, não explicados ou “casuais”;
2. que explique o texto nas suas partes e no seu conjunto, isto é, tanto os trechos isolados quanto a estrutura da obra;
3. que seja íntegra, não apresente contradições internas, falta de lógica, ou inconseqüências;
4. que conserve e capte a especificidade do texto, e que desta especificidade faça o elemento constitutivo da construção e compreensão do texto (KOSIK, 2002, p. 158).

É com base no conceito de Kosik (2002) de “distorções” ou interpretação não autêntica, que procuraremos sistematizar alguns padrões observados em relação às apropriações atuais dos estudos de Luria, sem, contudo, pretender esgotá-los.

Convergências nas apropriações atuais dos estudos de Luria e Vigotski

Embora autores, como Elhammoumi (2001), exponham que os psicólogos sul-americanos, ao trabalhar com os aportes teóricos de Vigotski e seus continuadores, tenham conservado os princípios marxistas desta escola soviética, de maneira distinta dos europeus e norteamericanos, um olhar mais atento demonstra que esta não é uma forte tendência, notadamente no Brasil. Observa-se que a leitura abrangente e contextualizada da obra luriana não é comum entre os intérpretes contemporâneos e que, tal como ocorre com as apropriações dos conceitos de Vigotski, já demonstradas por Duarte (1996, 2000a), Tuleski (2002) e Burgess (1994), os estudos de Luria vem sofrendo inúmeras fragmentações e distorções, sendo, inclusive, associado aos paradigmas pós-modernos e neoliberais.

Para sistematizar alguns padrões observados em relação às apropriações atuais dos estudos de Luria serão tomadas algumas categorias utilizadas por Burgess (1994) sobre as “leituras” feitas da obra vigotskiana e as hipóteses de Duarte (1996) para uma leitura pedagógica da Escola de Vigotski. Enquanto o primeiro faz sua análise tendo como base publicações internacionais sobre Vigotski, o segundo o faz em relação às publicações nacionais. Aqui, serão destacadas algumas *tendências*, em nível nacional e internacional, sem, contudo, pretender esgotar a discussão.

Burgess (1994) identifica a existência de uma leitura dualista da obra de Vigotski: uma que dá ênfase à dimensão individual (papel do símbolo na ontogênese) e outra que enfoca os aspectos sociais (a cultura). Tal dicotomia, no entanto, pode ser superada quando se adota o método materialista-histórico e dialético, tal como Vigotski e Luria fizeram. Mas, ao contrário, quando a interpretação não é dirigida pelo método dialético, é quase inevitável a ocorrência de imprecisões e distorções. Concorde-se, portanto, com Kosik

(2002) que a adoção desse método possibilita revelar a importância histórica de cada autor e sua obra, por situá-lo nos embates de seu contexto, compreendendo seus conceitos e teorias tanto como avanços e superações, como recuos e retrocessos, mas, especialmente, como expressões de uma época.

Bakhurst (2002, p. 230) afirma que ao estudar estes autores soviéticos, “não há como fugir do contexto político em que foram produzidos” e, também, de seu método. Este autor entende que se deve compreender Vigotski como um pensador comprometido explicitamente em fundar uma psicologia marxista no ambiente intelectual e revolucionário da União Soviética de 1920, abordando questões com consequências imediatas para os compromissos políticos, educacionais, clínicos e acadêmicos daquela sociedade em transformação e que, justamente por isso, sofreu retaliações com a ascensão do stalinismo. Tal fato “deixa claro que a trilha que leva da contribuição de Vygotsky às nossas formas atuais de representá-la é uma trilha extremamente tortuosa” (p. 231), o que torna significativo o fato do contexto político de sua obra ser desconsiderado pelos estudiosos atuais preocupados em recuperar sua contribuição, sendo que “a memória da tradição desses pensadores sofre amnésia acerca de sua própria história” (BAKHURST, 2002, p. 232).

Em relação à Luria o mesmo ocorre, sendo possível afirmar, de maneira abrangente, que há duas “leituras” de seus estudos, nas quais se encaixam uma diversidade de pequenas variações: uma leitura que enfatiza os aspectos individuais relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem, que tomam como base seus textos sobre a aquisição da escrita ou desenvolvimento das funções corticais superiores, e outra, os aspectos culturais e sociais, que tomam como base a pesquisa intercultural. Encontra-se, portanto, nas apropriações da obra luriana, a mesma dicotomia, apontada por Burgess (1994), sobre as interpretações feitas da obra vigotskiana, em que a ênfase ora é posta na psicologia, ora no marxismo, e a necessidade de restabelecer a unidade da Psicologia Marxista.

A assepsia do marxismo dos estudos de Luria e a tendência à fragmentação

As primeiras hipóteses citadas por Duarte (1996, p. 78) são: que, “para se compreender o pensamento de Vigotski e sua escola, é indispensável o estudo dos fundamentos filosóficos marxistas dessa escola psicológica” e que “a obra de Vigotski precisa ser estudada como parte de um todo maior, aquele formado pelo conjunto dos trabalhos elaborados pela Psicologia Histórico-Cultural”. Estas duas hipóteses podem ser transferidas às leituras da obra luriana por dois motivos: por ser Luria, também, marxista e por ser um dos elaboradores da Psicologia Histórico-cultural juntamente com Vigotski, não podendo o primeiro ser dissociado do segundo.

Elhammoumi (2001) confirma ser impossível a compreensão dos postulados da Escola de Vigotski sem a referência ao marxismo, uma vez que os pontos cruciais desta Psicologia se baseiam nos princípios do materialismo histórico e dialético. As versões sobre a teoria de Vigotski, nos Estados Unidos e Europa Ocidental, para ele, contudo, constituem-se mais numa tentativa de homogeneização dos indivíduos por intermédio de testes e estatísticas, ao desconsiderarem que “a consciência humana está imersa nas relações sociais de produção e está organizada socialmente pela atividade prática” (ELHAMMOUMI, 2001, p. 58). Assim, para os autores soviéticos Vigotski, Luria e Leontiev, “as relações sociais de produção não são simplesmente uma variável a ser considerada”, mas constituem “a unidade de análise apropriada para a psicologia” (ELHAMMOUMI, 2001, p. 61) e, neste sentido, o conceito de alienação resulta essencialmente importante para a compreensão da consciência humana em uma determinada sociedade.

Quando se analisam as apropriações realizadas dos estudos de Luria, observa-se que a maioria dos intérpretes não segue este caminho, ou seja, a maioria delas é de fragmentos de seus textos, conforme a temática adotada pelo pesquisador ou estudioso, ora associados a conceitos de Vigotski ² e ora

² Podemos citar como exemplo de autores nacionais: Rocco (1990), Setúbal (1993), Moysés (1997), Oliveira (1996, 1997, 1999), Braga (2000), Góes (2000), Vasconcelos (2001), Kristensen, Almeida & Gomes (2001), Gomes (2002), Rego (2002), Camargo (2004), Moura (2004). Como exemplos de autores internacionais: Fonseca (1995a, 1995b), Blanck (1996), Rosa & Montero (1996), Cole (1996), Wertsch (1996), Díaz, Neal & Amaya-Williams (1996),

não³. É importante ressaltar que o fato de utilizar alguns aspectos da obra luriana, restritos a determinadas temáticas, não é em si um problema quando não se descola o autor do pensamento vigotskiano e de sua base marxista.

Diversos autores nacionais⁴ e internacionais⁵, ainda, citando ou não Vigotski vinculado a Luria, não mencionam a base filosófica ou a ligação de ambos ao marxismo. Tais estudos, ao realizarem este distanciamento - tanto de Luria, quanto dele e Vigotski juntos - de sua base marxista acabam por diluir o aspecto sócio-cultural e histórico a um pano de fundo de menor importância, isso quando este é mencionado. Esses autores ora enfatizam as relações entre pares, transformando o papel dado à linguagem (verbal, escrita, matemática) numa mera construção de significados entre pessoas em que predomina a análise discursiva e a relação dialógica, muitas vezes atribuindo importância significativa aos aspectos biológicos do desenvolvimento, no caso das funções superiores, o seu substrato cerebral.

A combinação dos dois fatores já apontados, quais sejam, a apropriação de fragmentos de textos de Luria dissociados da sua base filosófica marxista, bem como a não associação dos trabalhos dele ao pensamento de Vigotski, vêm conduzindo não só a distorções como também a alterações e inversões dos conceitos lurianos com sérias conseqüências no âmbito da educação.

Kagan & Saling (1997), por exemplo, tecem severas críticas às tentativas de padronização e estandarização que vêm sendo feitas das provas qualitativas lurianas. Dentre as padronizações mais conhecidas, encontram-se o trabalho realizado por A. L. Christensen, 1974, 1975, e o de Golden, Hmmeke e Purisch, 1980, denominado *Luria-Nebraska Neuropsychological Battery*

Panofsky, John-Steiner e Blackell (1996), Moll & Greenberg (1996), Rueda (1996), Ferreiro (1996). É importante ressaltar que sempre serão citados exemplos, sem, contudo, pretender esgotar o rol de autores que possam se enquadrar nas categorias apontadas.

³ Podemos citar como exemplo de autores nacionais: Morais (1986), Romanelli & Riechi (1999), Gonçalves (2003), Tabaquim (2003), Guimarães, Rodrigues & Ciasca (2003), Tonelotto (2003), Sousssumi (2004), Funayama & Penna (2005), Polônia & Dessen (2005). Como exemplo de autores internacionais: Downing (1987), Gerber (1996), García (1998), Springer & Deutsch (1998), Gardner (2003), Carter (2003).

⁴ Podemos citar como exemplo de autores nacionais: Rocco (1990), Setúbal (1993), Oliveira (1996, 1999), Romanelli & Riechi (1999), Góes (2000), Braga (2000), Kristensen, Almeida & Gomes (2001), Vasconcelos (2001), Rego (2002), Gonçalves (2003), Tabaquim (2003), Tonelotto (2003), Guimarães, Rodrigues & Ciasca (2003), Camargo (2004), Sousssumi (2004), entre outros.

⁵ Podemos citar como exemplo de autores internacionais: Downing (1987), Fonseca (1995a, 1995b), Díaz, Neal & Amaya-Williams (1996), Panofsky, John-Steiner e Blackell (1996), Moll & Greenberg (1996), Rueda (1996), García (1998), Springer & Deutsch (1998).

(LNNB). Estes autores consideram ser o trabalho de Christensen uma tentativa de *formalização* dos procedimentos de investigação delineados por Luria e não uma padronização propriamente dita, já que não é apresentado como um teste psicométrico, em que as respostas são classificadas e os procedimentos rígidos de administração são enfatizados, embora tenha sido considerado, pelo próprio Luria, como uma *vulgarização*. Por sua vez, o LNNB é considerado por Kagan & Saling uma conformação das provas lurianas às exigências psicométricas de confiabilidade e validade, com diversos estudos publicados a respeito. De acordo com os autores, várias críticas já foram publicadas sobre este trabalho, tanto no que diz respeito a questões metodológicas quanto estatísticas e apontam que o problema mais sério está na “incompatibilidade de padronização com a abordagem de Luria” (p. 52). Apontam também com estranhamento a influência do modelo de Luria na neuropsicologia moderna, especificamente na área dos distúrbios neurogênicos ou disfunções neurológicas.

Um exemplo do que Kagan & Saling (1997) criticam é o trabalho desenvolvido por Romanelli & Riechi (1999), cujo objetivo da pesquisa é adequar os testes neuropsicológicos da Bateria Luria-Christensen às peculiaridades brasileiras para crianças, adolescentes e adultos. De acordo com Romanelli & Riechi (1999), Luria compreende a participação do cérebro como um todo, em que as áreas são interdependentes e articuladas, funcionando comparativamente a uma orquestra que depende da integração de seus componentes para realizar um concerto, denomina-o de *sistema funcional*. “Seu principal enfoque é o desenvolvimento de uma ciência do comportamento humano baseada no funcionamento do cérebro” (p.4). Partindo desta forma de entendimento, os autores complementam que “a partir do conhecimento do desenvolvimento e funcionamento normal do cérebro, é possível a compreensão de alterações cerebrais, como no caso de **disfunções cognitivas** e do comportamento resultante de lesões, doenças ou desenvolvimento anormal do cérebro” (p. 4 – grifos nossos), o que justifica não só a padronização da bateria como a adaptação à população brasileira, inclusive para diagnóstico de distúrbios de aprendizagem.

É evidente no exposto acima a migração do conceito de Luria sobre os *sistemas funcionais*, desligados da compreensão histórico-cultural de sua

constituição, ou seja, da base marxista, além da transposição de seus estudos com indivíduos lesionados para crianças com cérebro íntegro e dificuldades no processo de escolarização. Esta migração, da qual os autores acima é apenas um exemplo⁶, vem conduzindo a interpretações que invertem, deliberadamente ou não, os postulados teóricos de Luria, tanto na compreensão da unidade dialética cérebro-comportamento ou mente-corpo quanto indivíduo-sociedade.

Diversos autores, vinculados à neuropsicologia moderna ou neurociências constituem exemplos desta forte tendência na atualidade, já explicitada também por Beatón (2001), de associar os estudos de Luria nas áreas da neuropsicologia e neurolinguística à Teoria do Processamento Cognitivo⁷ e a diversas vertentes do que hoje é considerado Psicologia Cognitiva. Grande parte destas associações, como demonstrado, deve-se à desvinculação intencional ou não dos referidos estudos de Luria, de sua base filosófica e metodológica marxista.

A partir do exposto, concorda-se com Duarte (1996) que é um equívoco depurar a Escola de Vigotski de seu marxismo, porque a única maneira de se compreender, de fato, o pensamento destes autores - Vigotski, Luria e Leontiev - é conhecendo a filosofia de Marx, seu método e sua concepção de homem e de história. Entende-se que não é necessário tornar-se marxista para ler Luria ou Vigotski, mas é necessário conhecer o pensamento de Marx para compreender os conceitos elaborados por estes autores, bem como o método por eles adotado em Psicologia.

Embora em número menor, há autores que mencionam o método dialético como integrantes das bases tanto da obra luriana quanto vigotskiana, bem como admitem que o objetivo de ambos era construir uma psicologia

⁶ Pode-se citar como exemplo dessa forma de apropriação: Funayama & Penna (2005), Gonçalves (2003), Guimarães, Rodrigues e Ciasca (2003), Tabaquim (2003), Tonelotto (2003), Fonseca (1995a, 1995b), García (1998), Gerber (1996). Ressalta-se que não são os únicos, todavia, em função dos objetivos do presente artigo pretende-se apontar como uma tendência nas apropriações, sem esgotar os diversos autores que se inserem na mesma.

⁷ A Teoria do Processamento Cognitivo nasceu nos Estados Unidos, nos anos 1950 e 1960, devido às influências do desenvolvimento tecnológico, da lingüística, da antropologia e outras áreas. Em decorrência do desenvolvimento de computadores, muitos cientistas passaram a comparar o funcionamento cerebral humano como um sistema de processamento de informações, análogo às máquinas e o organismo passou de mero receptor externo de estímulos (pregado pelo comportamentalismo) a um sistema de processamento de informações (STERNBERG *apud* GOMES, 2002, p. 38).

materialista-histórica e dialética⁸. Dentre os autores se destacam Levitin (1998a, 1998b), Eilam (2003) e Menecacci (2005), que se dedicam à tarefa de estudar especificamente a produção de Lúria, interrelacionando suas diversas temáticas e afirmando a impossibilidade de desvinculá-lo da elaboração da Psicologia Histórico-Cultural e de Vigotski, bem como da sua adoção ao método materialista-histórico e dialético que lhes permitiu compreender as relações entre mente e corpo com base em uma nova perspectiva. Neste sentido, vale ressaltar que, no âmbito acadêmico, ainda são poucas as produções deste tipo, embora já seja um início de busca pelos fundamentos que embasaram as diversas produções lurianas.

O debate entre universalidade e relativismo nas interpretações dos estudos interculturais de Lúria e Vigotski

Como demonstrado, ao se fazer a assepsia, na obra de Vigotski e Lúria, de seus fundamentos marxistas, além dos equívocos anteriormente citados, surgem outras questões que chamam a atenção, como o debate existente entre alguns intérpretes a respeito da universalidade *versus* relativismo. A primeira defende a concepção de que existem processos psicológicos universais e a segunda, do relativismo cultural, aceita e defende a existência de diferenças culturais na construção do psiquismo. Tanto uma vertente quanto outra oferecem munção para as críticas realizadas à Escola de Vigotski em momentos históricos distintos, uma vez que se resume na polêmica entre etnocentrismo ou eurocentrismo e relativismo cultural no interior da Psicologia Histórico-Cultural.

De acordo com Duarte (2006, p. 2), este debate decorre da “incapacidade do pós-modernismo em lidar adequadamente com a contradição entre a universalização da riqueza humana e o total esvaziamento das relações

⁸ Nesta linha citamos como exemplo os autores internacionais: Ratner (1995), Wertsch (1996), Blanck (1996), Rosa & Montero (1996), Levitin (1998a, 1998b), Beatón (2001), Newman & Holzman (2002), Eilam (2003), Menecacci (2005), e nacionais: Rocco (1990), Oliveira (1997), Moysés (1997), Gomes (2002), Moura (2004). Não é possível citar os diversos autores e nem detalhar especificidades de suas interpretações, mas é necessário ao menos comentar que o reconhecimento, por parte destes autores, do fato de que o método dialético está na base dos trabalhos de Lúria e de Vigotski, não tem por conseqüência necessária a adoção do marxismo como referencial do próprio trabalho de estudo da obra luriana e vigotskiana.

sociais na sociedade capitalista”. Como o pós-modernismo defende o fim das metanarrativas, esta idéia caminha em consonância com a negação da universalidade da cultura, portanto, para Duarte (2006), tal concepção não vê como problema a visão burguesa de cultura humana, mas nega a existência de qualquer cultura humana universal. No entanto, para Marx, a idéia de cultura humana universal é entendida como riqueza material e intelectual de todo o gênero humano. Assim, na concepção marxista, o problema está em despir a riqueza humana da forma capitalista e efetivá-la na vida de todos os indivíduos, concretizando seu potencial de emancipação, processo que constitui, de fato, uma cultura universal que supera os limites das culturas locais, incorporando sua riqueza e elevando-a a uma riqueza de nível superior, correspondente à riqueza de todo o gênero humano.

Como representantes destas tendências nos intérpretes de Vigotski e Luria, serão apontados alguns autores. Del Rio & Alvarez (1998, p.188), por exemplo, consideram a abordagem de Vigotski e Luria como “um modelo de desenvolvimento unilinear de progressão histórica permanente” (p. 188) que pressupõe “a mesma mente para todos os sujeitos” e “uma linha única de progresso histórico”, sendo mais econômica para a ciência por “definir um repertório único de processos mentais”. Para eles, portanto, uma alternativa que considere que as mudanças não são determinadas nem lineares necessita de uma nova perspectiva teórica e metodológica que denominam de “abordagem cultural sistêmica”.

Aproximando-se deste pensamento, estão, também, Wertsch (1996) e Wersch & Tulviste (2002)⁹ que consideram a noção de cultura de Vigotski como influenciada por uma concepção evolucionista “um correlato disso era a preocupação de Vygotsky com culturas mais e menos desenvolvidas, e com culturas, povos, mentes, etc. primitivos e modernos” (p. 74). De acordo com estes autores, esta abordagem não é amplamente aceita hoje por refletir um tipo de perspectiva etnocêntrica ou eurocêntrica (VALSINER; VAN DER VEER, 1996; WERSCH; TULVISTE, 2002). Assim, para Wersch & Tulviste (2002, p. 75), “essa crença subjaz a vários estudos conduzidos por Luria (1976) nos anos 1930 na Ásia Central soviética, comparando o desempenho de diversos

⁹ Na esfera nacional, envolvidas de forma mais amena no mesmo dilema entre etnocentrismo e relativismo, pode-se encontrar Oliveira (1999) e Rego (2002).

grupos culturais”. Para os autores um dos problemas na abordagem da Escola de Vigotski é seu eurocentrismo.

De acordo com Bakhurst (2002), as críticas feitas às concepções de Vigotski, como as citadas acima, são exemplos de como as interpretações realizadas na atualidade, sem o saber, incorporaram muitas das críticas feitas pelo próprio stalinismo à sua obra. Observa-se, portanto, nos exemplos acima citados, o quanto a ênfase que é dada à psicologia, em detrimento do marxismo, pois desemboca no destaque da constituição do indivíduo sem entendê-lo na relação dialética com a sociedade que ele constitui e o constitui. Tal análise pode conduzir as interpretações a becos sem saída e antigos dualismos existentes na Psicologia desde sua origem como ciência, justamente aqueles que a Psicologia Histórico-Cultural buscou superar com sua concepção marxista de homem.

Outro ponto de convergência entre o que aqui se defende e o pensamento de Duarte (1996) é que não é possível separar o pensamento dos três fundadores da Psicologia Histórico-Cultural utilizando o recurso da divisão por “áreas”, fazendo com que Leontiev seja mais estudado pela psicologia social e Luria pelos neurolinguistas ou neuropsicólogos. Acrescenta-se que esta divisão por “áreas” também ocorre em relação à obra de um único autor, notadamente Luria, em que determinados textos são apropriados pela fonoaudiologia, pela educação, pela neurociência, e pela psicologia. Isto não se constituiria em um problema se houvesse um vínculo, destes textos isolados por temática, com o todo do pensamento do autor, o que possibilitaria uma compreensão mais aprofundada e, portanto, menos superficial e distorcida, fato nem sempre levado em consideração pelos intérpretes, como demonstrado.

Esta divisão da obra de Luria e da de Vigotski por áreas e o desligamento de seus trabalhos da base marxista, no entanto, têm possibilitado expressões um tanto estranhas entre os intérpretes como a de “*nosso Vygotsky*” ou “*nosso Luria*”, utilizadas por Newman & Holzman (2002). E dizem: “***nosso Vygotsky*** é francamente americano, embora distintamente internacionalista (é um marxista), revolucionário, ativista, evolutivista, clínico e filosófico. Ao dizer isso, não queremos ser sectários nem chauvinistas, apenas mostrar que ***nosso Vygotsky*** brota daquilo que somos e do que temos feito” (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 12 – grifos dos autores). Na verdade, a

questão não é afirmar que exista o *meu*, o *seu*, o *nosso*, o *deles* Vigotski, Luria ou Leontiev, isso significa aceitar a existência de que todos sejam igualmente válidos, mas sim que estes autores sejam entendidos tal como se apresentaram, com respeito ao método que propuseram para a Psicologia e sem desconsiderar ou ignorar suas bases filosóficas que dão significado a seus conceitos.

As classificações, aproximações entre teorias e adaptações aos paradigmas pós-modernos

Seguindo com a proposta inicial, destaca-se a terceira hipótese postulada por Duarte (1996), que afirma que “a Escola de Vigotski não é interacionista nem construtivista” (p. 82). Isto se deve, primeiramente, porque Vigotski, Luria e Leontiev nunca utilizaram nenhuma destas denominações, mas sim a denominação de Psicologia Histórico-Cultural, que já em seu próprio nome evidencia não só a abordagem histórico-social do psiquismo como sua base marxista. Em segundo lugar, de acordo com o autor, “o interacionismo é um modelo epistemológico que aborda o psiquismo humano de forma biológica, ou seja, não dá conta das especificidades desse psiquismo enquanto um fenômeno histórico-cultural” (p. 84). Assim, para a Escola de Vigotski, além da superação das análises unilaterais da relação sujeito-objeto, estes são entendidos como históricos e integrados numa relação também histórica, o que torna impossível de se compreender valendo-se de um modelo biológico da interação entre organismo e meio-ambiente.

Concorda-se com Duarte (1996) quando diz que “se empregarmos a categoria de interacionismo para caracterizar a escola de Vigotski, estaremos tentando enquadrar essa escola sob um modelo que contraria a pretensão fundamental de construir uma psicologia histórico-cultural do homem” (p. 86-7). Não adianta, portanto, acrescentar o “social” adjetivando-a de sócio-interacionista ou sócio-construtivista na tentativa de aproximar teorias cuja base epistemológica é radicalmente diferente como as de Piaget e Vigotski, ou mesmo de Luria e Ferreiro, “pois entendemos que o construtivismo piagetiano já contém um modelo do social e esse modelo se respalda no modelo biológico

da interação entre organismo e meio ambiente” (DUARTE, 1996, p. 88), então a questão não é dizer que na teoria piagetiana o social é desconsiderado, mas sim *como* foi considerado.

Em relação às formas pós-modernas e neoliberais de classificação e de tentativas de junção de Luria a outros paradigmas, pode-se citar o cognitivista¹⁰, o construtivista-interacionista¹¹ e o discursivo¹². Vale ressaltar que esta divisão por paradigmas aqui realizada é mais didática do que epistemológica, porque os três possuem mais pontos de convergência do que de divergência na forma como compreendem as relações entre desenvolvimento-aprendizagem, mente-corpo, individual-social.

Outro alerta, feito por Holzman (2002), refere-se ao perigo das aproximações que vêm sendo feitas da Escola de Vigotski com a abordagem pragmática da linguagem associada à tradição filosófica do pragmatismo nos Estados Unidos, cujos expoentes são John Dewey, G. H. Mead e Willian James. Nesta tendência, ele aponta os comunicacionistas que se interessam pela pragmática da comunicação e que, embora esta tenha se desenvolvido como uma crítica e um corretivo das visões inatistas e cognitivas sobre o desenvolvimento da linguagem, não é totalmente incoerente com o inatismo.

Holzman (2002) demonstra, ainda, que, embora superficialmente possa ser feito um paralelismo entre Mead e Vigotski, este só é possível sem a compreensão da essência dos conceitos que se esconde sob terminologias aparentemente idênticas como “atividade social”. Em relação a esta aproximação ou paralelismo tem-se o estudo de Wertsch (1996).

¹⁰ Este se relaciona às diversas vertentes da teoria cognitiva, incluindo-se a Teoria do Processamento de Informações, predominante nos Estados Unidos e encontram-se autores nacionais como Morais (1986), Romanelli & Riechi (1999), Kristensen, Almeida & Gomes (2001), Gonçalves (2003), Guimarães, Rodrigues e Ciasca (2003), Tonelotto (2003), Tabaquim (2003), Soussumi (2004), Camargo (2004), Funayama & Penna (2005) e internacionais como Fonseca (1995a, 1995b), Gerber (1996), Díaz, Neal & Amaya-Williams (1996), Rueda (1996), Springer & Deutsch (1998), Gardner (2003), Carter (2003).

¹¹ Este está ligado às diversas formas de aproximação da Psicologia Genética de Piaget e seus continuadores como Emília Ferreiro com os teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, bem como os que se auto-intitulam neo-construtivistas, e encontram-se autores nacionais como Rocco (1990), Setúbal (1993), Lacerda (1996), Azenha (1997), Oliveira (1996, 1997, 1999), Vasconcelos (2001), Gomes (2002), Rego (2002), Moura (2004), Polônia & Dessen (2005), e internacionais como Downing (1987), Moll & Greenberg (1996), Ferreiro (1996), Del Rio (1996), Panofsky, John-Steiner e Blackell (1996).

¹² Este, ligado à análise do discurso e das atividades comunicacionais, normalmente associado a Bakhtin, encontram-se autores nacionais como Góes (2000), Braga (2000) e internacionais como Wertsch (1996), Emerson (2002).

Seguindo a linha aqui adotada, serão apontadas as últimas hipóteses (quarta e quinta) elaboradas por Duarte (1996, p. 80) como: “é necessária uma relação consciente para com o ideário pedagógico que esteja mediatizando a leitura que os educadores brasileiros vêm fazendo dos trabalhos da Escola de Vigotski”, e “uma leitura pedagógica escolanovista dos trabalhos da Escola de Vigotski se contrapõe aos princípios pedagógicos contidos nessa escola psicológica”. Assim, quando o ideário escolanovista medeia a leitura das obras de Vigotski, Luria e Leontiev, ocorrem distorções, como: há uma secundarização da transmissão do saber historicamente acumulado e do ensino dos conteúdos escolares, enfatizando as interações intersubjetivas em detrimento da direção dada pelo educador a tais interações; há uma valorização do que a criança constrói por si só em detrimento do conhecimento adquirido por transmissão de outrem; e, a educação é concebida como seguidora das leis do desenvolvimento psíquico espontâneo, para não perturbá-lo negativamente.

Em relação a esta leitura escolanovista dos escritos de Luria ou inserção de Luria junto a autores que defendem este ideário pedagógico pode-se citar autores internacionais e nacionais como Downing (1987), Rocco (1990), Setúbal (1993), Ferreira (1996), Lacerda (1996), Oliveira (1996, 1997, 1999), Azenha (1997), Vasconcelos (2001), Rego (2002), Gomes (2002), Moura (2004).

Esta visão, como já demonstrado anteriormente, é compartilhada por diversos autores que fazem a aproximação da Escola de Vigotski e os estudos de Piaget e Ferreira, alguns de forma mais explícita, outros, mais implícita.

Finalizando...

Retomando Kosik (2002, p. 157), como a interpretação parte do texto para retornar a ele, isto é, explicá-lo, se tal retorno não se realiza ocorre um equívoco, uma vez que não se chega ao seu significado. Além disso, cada época, cada geração, vai acentuando, no texto ou na obra, alguns aspectos, dando mais significado a uns do que a outros e descobrindo, inclusive, significados completamente diferentes. Exclui-se, assim, a possibilidade de

interpretação autêntica do texto, tornando-a um intrincado jogo de múltiplas interpretações subjetivas.

Mas, quando se parte da possibilidade de uma autêntica compreensão do texto e, ao mesmo tempo, concebe-se toda interpretação como forma histórica da sua existência, a crítica às interpretações precedentes torna-se indispensável à própria interpretação. As interpretações parciais ou unilaterais se revelam ora como fragmentação do tempo ou da história da obra ou texto, como formas históricas da sua existência, das quais o texto é sempre distinto e independente, ora, ao contrário, como manifestações de determinadas concepções (filosóficas, científicas, etc.) que norteiam a interpretação.

Toda interpretação já é sempre uma avaliação do texto, seja inconsciente e portanto infundada, seja consciente e fundada: a omissão (que varia historicamente) de determinadas partes ou frases do texto como pouco importantes ou pouco significativas, ou até mesmo a incompreensão de algumas passagens (em relação à época, a cultura, à atmosfera cultural) e, portanto, a sua “neutralização” já constituem implicitamente uma avaliação, por distinguirem no texto o que é significativo e o que é menos significativo, o que é atual e o que é ultrapassado, o que é importante e o que é secundário (KOSIK, 2002, p. 159).

Como demonstrado, as tendências interpretativas existentes que fragmentam a obra lariana, a desvinculam de Vigotski ou do marxismo e a classificam ou aproximam de paradigmas atuais e de autores cuja base filosófica é díspar acabam por afastar quaisquer análises ligadas a questões pedagógicas e estruturais do sistema de ensino e da própria sociedade capitalista excludente, por enfocá-las a partir do indivíduo, relacionadas a patologias individuais. Posto que tais estudos estão desvinculados de quaisquer análises societárias, acabam por desembocar na culpabilização de indivíduos ou famílias sem que se aprofunde ou correlacione, na maioria deles, a multiplicação do fenômeno (aumento de crianças *disfuncionais*) com a forma como a sociedade atual vem disponibilizando o acesso aos bens culturais ou ao conhecimento mais elaborado socialmente.

Vê-se que a crescente patologização do desenvolvimento e da aprendizagem infantil caminha em plena harmonia com o ideário escolanovista e construtivista que não só tem permeado as apropriações da Escola de Vigotski, como tem caracterizado a prática pedagógica no interior das escolas,

sobretudo no Brasil, sendo diretriz, inclusive, das redes oficiais de ensino. À medida que a aproximação de Lúria a Piaget e Ferreiro vem se apresentando como uma tendência nos estudos atuais que abordam as pesquisas lúrianas sobre a linguagem escrita, ocorre uma descaracterização da ênfase dada por ele ao ensino sistematizado. Esta tendência, por sua vez, está em consonância com as críticas realizadas pela atualidade às suas pesquisas interculturais - que também evidenciam claramente o processo de escolarização como transformador das funções psicológicas -, sendo interpretadas como etnocentristas ou eurocentristas. Desta forma, a patologização, o ideário escolanovista e construtivista e a descaracterização ou secundarização por parte de alguns intérpretes atuais da importância dada por Lúria ao ensino sistematizado apresentam uma mesma raiz ideológica.

Em suma, enquanto os educadores se vêem perdidos em meio a tantas interpretações dos elaboradores da Psicologia Histórico-Cultural, vê-se a solidificação de uma forte tendência interpretativa, que é menos decorrente de opções pessoais e mais de filiações políticas e ideológicas, com consequências práticas que não podem ser ignoradas, como a crescente patologização das crianças no interior do sistema de ensino.

Enquanto a tendência relativista se afirma contra a universalidade, com a desconfiança em relação ao conhecimento clássico e a exacerbação da valorização do conhecimento individual e cotidiano, a tendência construtivista, de certa forma, também segue este caminho ao compreender que o conhecimento se constrói de dentro para fora, tomando por base estruturas cognitivas endógenas, dependentes do desenvolvimento da criança. Ambas, portanto, vêm como uma afronta o direcionamento do processo de desenvolvimento dos indivíduos, seja pela condução metodológica do professor, que fere as hipóteses construídas por seus alunos sobre o objeto de conhecimento, seja pela imposição de conhecimentos “alheios” ao meio cultural do aluno.

No entanto, como já demonstrado, estas concepções estão sendo reeditadas na atualidade e associadas aos estudos de Lúria no âmbito da neuropsicologia. No entender deste trabalho, o esvaziamento dos estudos deste autor de seu conteúdo marxista vem servindo não só para dar um *novo status* às antigas concepções organicistas, como para neutralizar a

potencialidade da compreensão materialista-histórica e dialética de Luria, que remeteria diretamente à discussão das relações sociais de produção na atualidade e ao processo de desumanização dos indivíduos em seu interior.

Mais do que nunca, fica evidente a necessidade de recuperar a característica crítica e revolucionária dos estudos de Vigotski, Luria e Leontiev não como mais uma “leitura” entre tantas outras, mas pelas categorias do próprio materialismo-histórico e dialético: o rigor, a totalidade, a contradição, a superação e a radicalidade. Pressupõe que se apresentem estes autores em sua *verdade* histórica, para que a atualidade possa tomar uma posição consciente em relação aos caminhos que a humanidade tem a percorrer, de manutenção ou transformação da atual forma de existência.

Referências

AZENHA, Maria da Graça. **Imagens e letras, Ferreiro e Luria**: duas teorias psicogenéticas. São Paulo: Ática, 1997.

BAKHURST, David. A memória social no pensamento soviético. In: DANIELS, Harry (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 229-254.

BEATÓN, Guillermo Arias. **Evaluación y diagnóstico em la educación el desarrollo**: desde el enfoque historico cultural. São Paulo: Laura Marisa C. Calejon, 2001.

BLANCK, Guillermo. Vygotsky: o homem e sua causa. In: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p.31-55.

BURGESS, Tony. Ler Vygotsky. In: DANIELS, Harry (Org.). **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papirus, 1994. p. 31-68.

CAMARGO, Denise de. **As emoções & a escola**. Curitiba, PR: Travessa dos Editores, 2004.

CARTER, Rita. **O livro de ouro da mente**: o funcionamento e os mistérios do cérebro humano. Rio de Janeiro: EDIOURO, 2003.

COLE, Michael. Psicologia sócio-histórico-cultural: algumas considerações gerais e uma proposta de um novo tipo de metodologia genético-cultural. In: WERTSCH, James V.; DEL RÍO, Pablo; ALVAREZ, Amélia (Orgs.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artes Médica, 1998, p.161-183.

COLE, Michael. Desenvolvimento cognitivo e escolarização formal: a evidência da pesquisa transcultural. In: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.85-105.

DEL RÍO, Pablo; ALVAREZ, Amélia. Lançando, meditando e raciocinando: as arquiteturas variáveis da mente e da ação. In: WERTSCH, James V.; DEL RÍO, Pablo; ALVAREZ, Amélia (Orgs.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artes Médica, 1998. p.184-209.

DÍAZ, Rafael M; NEAL, Cynthia; AMAYA-WILLIAMS, Marina. As origens sociais da auto-regulação. In: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.123- 149.

DOWNING, John. A Influência da escola na aprendizagem da leitura. In: FERREIRO, Emília; PALÁCIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1987. p.182-194.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas:CEDES, n. 21, p.79-115, 2000a.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2000b.

DUARTE, Newton. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Revista da faculdade de Educação da USP**. Set/dez 2006, v. 32, n.3.

EILAM, Gavriela. The philosophical foundations of Aleksandr R. Luria's Neuropsychology. **Science in Context**. Copyright Cambridge University Press. Printed in the United Kingdom, v. 16, n 4, p. 551-577, 2003.

ELHAMMOUMI, Mohamed. Recepção de Vigotsky em América Latina. Terreno fértil para una Psicologia materialista. In: GOLDER, Mario (Org.). **Vigotsky: psicólogo radical**. Buenos Aires: Mário Golder, 2001. p. 51-66.

EMERSON, Caryl. O mundo exterior e o discurso interior: Bakhtin, Vygotsky e a internalização da língua. In: DANIELS, Harry (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 139- 164.

FERREIRO, Emília. Sobre a necessária coordenação entre semelhanças e diferenças. In: CASTORINA, José Antônio; Ferreiro, Emília; LERNER, Delia;

Oliveira, Marta Kohl de, **Piaget – Vygotsky**: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1996. p.147-175.

FONSECA, Vítor da. **Educação especial**: programa de estimulação precoce. Uma introdução à idéias de Feuerstein. 2 ed. Ver. E aum. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995a.

FONSECA, Vítor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2 Ed. Ver. E aum. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995b.

FUNAYAMA, Carolina A. R.; PENNA, Marco Antonio. Avaliação neurológica da criança com problemas de aprendizagem. In: FUNAYAMA, Carolina A. R. (Org.). **Problemas de aprendizagem**. Campinas, SP: Alínea, 2005. p.9-26.

GARCÍA, Jesus Nicasio. **Manual de dificuldades de aprendizagem**: linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GARDNER, Howard. **A nova ciência da mente**. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

GERBER, Adele. **Problemas de aprendizagem relacionados à linguagem: sua natureza e tratamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**, Análise na Perspectiva Histórico-cultural, São Paulo: Papirus, n. 50, p.9-25, 2000.

GOMES, Cristiano Mauro Assis. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

GONÇALVES, Vanda Maria Gimenes. Neurologia dos distúrbios de aprendizagem. In: CIASCA, Sylvia Maria. **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 33-53.

GUIMARÃES, Inês Elcione; RODRIGUES, Sônia D.; CIASCA, Sylvia Maria. Diagnóstico do distúrbio de aprendizagem. In: CIASCA, Sylvia Maria. **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 67-89.

HOLZMAN, Lois Hood. Pragmatismo e materialismo dialético no desenvolvimento da linguagem. In: DANIELS, Harry (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 83-110.

KAGAN, Aura; SALING, Michael M. **Uma introdução à afasiologia de Luria**: Teoria e aplicação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KRISTENSEN, Christian Haag; ALMEIDA, Rosa Maria Martins de; GOMES, William Barbosa. Historical development and methodological foundations of cognitive neuropsychology. **Psicol. Reflex. Crit.**, v.14, n.2, p.259-274, 2001.

LACERDA, Cristina B. F. de. É preciso falar bem para escrever bem? In: SMOLKA, Ana Luíza B.; GÓES, Maria Cecília R. de. **A linguagem e o outro no espaço escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 63-98.

LURIA, Alexander R. **Curso de psicologia geral**. 2. ed., v. IV, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994a.

MENECACCI, Luciano. Luria: a unitary view of human brain and mind. In: **Cortex**. N. 41, p. 816-822, 2005. (Historical Paper).

MOLL, Luis C.; GREENBERG, James B. A criação de zonas de possibilidades combinando contextos sociais para a instrução. In: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 313-339.

MORAIS, Antonio Manuel Pamplona. **Distúrbios da aprendizagem**: uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: EDICON, 1986.

MOURA, Tania Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: Edufal, 2004.

MOYSÉS, Lucia. **Aplicações de Vygotsky à educação matemática**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, José Antônio; Ferreiro, Emília; LERNER, Delia; Oliveira, Marta Kohl de, **Piaget – Vygotsky**: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1996. p. 51-84.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4. ed., São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e Aprendizagem. **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, v. 22, Caxambu, 1999.

PANOFSKY, Carolyn; JOHN-STEINER, Vera; BLACKWELL, Peggy J. O desenvolvimento do discurso e dos conceitos científicos. In: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 245-260.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**. V. 9, n. 2, p.303-312, 2005.

RATNER, Carl. **A psicologia sócio-histórica de Vygotsky**: aplicações contemporâneas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

REGO, Teresa Cristina. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, Marta Khol de; SOUZA, Denise Trento R.; REGO, Teresa Cristina (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 47-76.

ROCCO, Maria Thereza F. **Acesso ao mundo da escrita**: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro. CADERNOS DE PESQUISA, São Paulo, n. 75, p. 25-34, nov. 1990.

ROMANELLI, Egídio José; RIECHI, Tatiana Izabele Jaworski de Sá e col. Análise do processo de adaptação e padronização da bateria neuropsicológica Luria-Christensen para a população brasileira. **Revista Interação**. Curitiba, v. 3, p. 61-78, jan./dez. 1999.

ROSA, Alberto; MONTERO, Ignácio. O contexto histórico do trabalho de Vygotsky: uma abordagem sócio-histórica. In: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 58-83.

RUEDA, Robert. Desempenho assistido no ensino da escrita a estudantes com distúrbios de aprendizagem. In: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 393-416.

SETÚBAL, M. A. A língua escrita numa perspectiva interacionista: embates e similaridades. **Idéias 20 – Construtivismo em Revista**. São Paulo: FDE, 1993. p. 95-104.

SOUSSUMI, Yusaku. O que é neuro-psicanálise. **Cienc. Cult.**, v. 56, n. 4, p.45-47, out./dec. 2004.

SPRINGER, Sally P.; DEUTSCH, Georg. **Cérebro esquerdo, cérebro direito**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998.

TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi. Avaliação neuropsicológica nos distúrbios de aprendizagem. In: CIASCA, Sylvia Maria. **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 91-111.

TEIXEIRA, Edival. **Vigotski e o materialismo dialético**: Uma introdução aos fundamentos da psicologia histórico-cultural. Pato Branco – PR: FADEP, 2005.

TONELOTTO, Josiane Maria de Freitas. Aspectos acadêmicos e sociais do transtorno do déficit de atenção. In: CIASCA, Sylvia Maria. **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.204-220.

TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: EDUEM, 2002.

VALSINER, Jaan; VAN DER VEER, René. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola, 1996.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. Ação e representação mental no desenvolvimento da criatividade. In: VASCONCELOS, Mário Sérgio. **Criatividade**: Psicologia, educação e conhecimento novo. São Paulo: Moderna, 2001. p.79-96.

WERTSCH, James V. A voz da racionalidade em uma abordagem sociocultural da mente. In: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.107-121.

WERTSCH, James V. A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. In: WERTSCH, James V.; DEL RÍO, Pablo; ALVAREZ, Amélia (Orgs.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artes Médica, 1998. p. 56-71.

WERTSCH, James V.; TULVISTE, Peeter. L. S. Vygotsky e a psicologia evolutiva contemporânea. In: DANIELS, Harry (Org.). **Uma Introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p.61-82.