

**A Consciência Socioambiental para a Psicologia Histórico Cultural e a
Educação Ambiental Crítica**

João Lucas Piubeli Doro

Mestrando no Programa de Pós Graduação em Educação para Ciência UNESP, Brasil
piubelidoro@gmail.com

Maria de Lourdes Spazziani

Professora Doutora, UNESP, Brasil.
maria.spazziani@unesp.br

RESUMO:

A compreensão da relação sociedade-natureza posta pela Educação Ambiental em virtude da crise ecológica já denunciada desde anos 1950 se acentua com a crise sanitária mundial atual. O entendimento da tomada de consciência na relação dos humanos com o seu entorno natural e cultural contribuem para reflexões acerca do assunto e é primordial para a alteração do status quo estabelecido. Nesse prisma, convém enveredar pelas ideias da Psicologia Histórico-Cultural representada por Lev Semiyonovich Vigotski e pelos pressupostos da Educação Ambiental Crítica, com diversos representantes influenciados pelas ideias de Paulo Freire. Pressupondo que ambas as correntes encontram semelhanças entre si em diferentes cenários, tematizamos a articulação desses referenciais pela importância e pertinência para a formação da consciência. O trabalho não pretende sobrepor ideias e correntes sobre as outras, tampouco findar o assunto proposto nessa temática, mas como o próprio resultado desse trabalho, estabelecer articulações e reflexões sobre a relação homem e natureza, abordando assuntos como consciência socioambiental, o papel social e o sujeito nesses dois campos teóricos.

Palavras-chave: Formação da Consciência. Psicologia de Vigotski. Relação sociedade-natureza.

1 INTRODUÇÃO

O artigo corresponde a uma parte da dissertação de Mestrado em desenvolvimento que busca analisar a promoção da consciência socioambiental de professoras participantes de um projeto de desenvolvimento da Educação Ambiental em escolas públicas em dois municípios do interior de São Paulo, por meio de suas expressões verbais em reuniões e oficinas formativas. A fundamentação teórica deste artigo parte da perspectiva da Psicologia Histórica Cultural (PHC) relacionada com os fundamentos da Educação Ambiental Crítica (EAC). Tal articulação é possível em função de ambas estarem comprometidas, de forma explícita, ao debate sobre a consciência.

A compreensão da relação sociedade-natureza que norteia as diversas correntes que orientam a Educação Ambiental é fruto das formas e de como nos apropriamos das experiências e dos conhecimentos que envolvem esta relação. Spazziani (2006) destaca que

As últimas quatro décadas revelaram, por meio das crises ambientais e sociais, os descompassos do modelo civilizatório da modernidade. Muitos estudos vêm propondo como primeiro passo para a superação dos problemas atuais é revisitar as nossas concepções de mundo, de natureza, de homem, entre outras, como forma de buscar novos valores humanos e resgatar àqueles desenvolvidos por culturas tradicionais antigas e contemporâneas, que respondam às necessidades de sobrevivência e transcendência do ser humano e do planeta (p.49).

Nesta mesma linha de pensamento Castro, Spazziani e Pedrosa (2010), esclarecem que a experiência ambiental que temos vivenciado nos dois últimos séculos é marcada por ideias cartesianas desfocadas de suas dimensões sociais e culturais, priorizando o domínio sobre o ambiente natural e entre humanos. Domínio que leva em conta colocar a serviço de interesses de certos grupos que detém o poder (econômico e político) a natureza e toda sua complexidade à serviço de um projeto hegemônico de conquista e poder a qualquer custo. Extrapolando este mesmo raciocínio para o controle e submissão dos demais grupos humanos.

Nos parece então que estamos num momento histórico de fundamental importância para a tomada de uma outra consciência sobre as relações humanas com o ambiente natural e

social na busca de revisitar para transformar as concepções e práticas vigentes, desde aquelas do universo cotidiano quanto as que conformam as superestruturas de poder.

As iniciativas no âmbito da EA surgem com o propósito de contribuir para reverter à situação atual de consequências socioambientais decorrentes da degradação ambiental (CASTRO; SPAZZIANI; SANTOS, 2010), face ao desenvolvimento e aos processos de produção, ambos intrínsecos ao sistema capitalista vigente e que Leff (2003, p.15-16) caracterizou como:

A crise ecológica é a crise do nosso tempo. O risco ecológico questiona o conhecimento do mundo. Esta crise se apresenta a nós como um limite no real que re-significa e re-orienta o curso da história: limite do crescimento econômico e populacional; limite dos desequilíbrios ecológicos e das capacidades de sustentação da vida; limite da pobreza e da desigualdade social. Mas também crise do pensamento ocidental: da “determinação metafísica” que, ao pensar o ser como ente, abriu a via da racionalidade científica e instrumental que produziu a modernidade como uma ordem coisificada e fragmentada, como formas de domínio e controle sobre o mundo.

É importante ressaltar que estas relações impactam na atual crise socioambiental caracterizada pela degradação ambiental resultante da fragilidade dos valores e dos paradigmas que orientam a relação ser humano e natureza. Intensificada a partir da Revolução Industrial, provocam aumento da miséria, do consumismo e na exclusão social e econômica, o que evidencia, notoriamente, a deterioração permanente (MORALES, 2007).

Com base nos pressupostos acima, tem-se que é na fase intermediária que há potencialidades para estimular a concepção de conceitos e condições para o desenvolvimento ativo na tomada de consciência. Tendo-se em vista que a EA, como educação, se propõe, promover e resgatar a relação ser humano e natureza, no sentido de transformação das consciências atuais promovidas pelo sistema capitalista vigente, pretende-se refletir sobre os pressupostos da PHC sobre a categoria consciência e sua articulação para a tomada da consciência socioambiental tão cara à EAC.

2 OBJETIVO

Dessa forma, o objetivo desse artigo é apresentar reflexões a partir dos estudos de fundamentados na psicologia histórico-cultural sobre a formação da consciência e da Educação Ambiental Crítica, quando postula a emergência da consciência socioambiental.

3 MÉTODO DE ANÁLISE

Para atender a este propósito cotejamos em alguns textos de Vigotski, Luria e estudiosos da PHC que tratam de aspectos sobre a formação da consciência e as prováveis articulações e direcionamentos para a promoção de uma consciência socioambiental como apresentada pela vertente da EAC de autores que dialogam com as ideias de Paulo Freire.

4 TOMADA DE CONSCIÊNCIA PELA PHC

A tomada de consciência do homem, característica psíquica superior, requerem condições necessárias assumidamente pela PHC. Tais condicionantes estão atreladas ao surgimento e desenvolvimento do trabalho, do pensamento e da linguagem, entrelaçadas e dialeticamente construídas ao longo da historicidade humana (LEONTIEV, 1978). Do mesmo modo, Toassa (2006) afirma que a acepção da tomada de consciência pela perspectiva psicológica

(...) é, portanto, uma estrutura composta de outras estruturas. Desenvolve-se com modificações da estrutura geral e de vínculo entre seus elementos, os quais mantêm uma relação dialética de parte-todo, criada pela inserção dos sujeitos nas atividades sociais (p.78).

Pensando que a consciência é uma estrutura constituída por elementos que a influenciam e também são influenciados, a relação estabelecida entre as variáveis existentes é transparecida no reflexo consciente e objetivado da realidade do sujeito. Segundo Leontiev (1978),

(...) o elo directo que existe entre a palavra e a linguagem, de um lado, e a atividade de trabalho dos homens, do outro, é a condição primordial sob a influência da qual eles se desenvolveram enquanto portadores do reflexo consciente e objectivado da realidade (p. 87).

O reflexo consciente e objetivado da realidade do homem remete a ressaltar a influência do meio social, uma vez que este também influencia na atividade do indivíduo e também condiciona o reflexo consciente da realidade, estimulando ou não, suas significações e sentidos. Em função disso, a consciência para Aguiar (2000)

(...) é como um processo, abriga o aspecto psicológico, ou seja, a realidade social transformada em psicológica. Esse processo, sempre em elaboração, redundando em formas de pensar, sentir e agir, que estão, também, sempre em construção (p.131).

Esse processo de construção contínuo e permanente do homem também está articulado aos signos, ao internalizar alguns aspectos da estrutura da atividade, internaliza de fato não apenas uma atividade, mas uma atividade com significado (AGUIAR, 2000). Por isso, o mesmo autor endossa que a tomada de

(...) consciência não somente surgirá pela apropriação e internalização dos signos, sobretudo, a tomada de consciência virá pela significação deles, processo que traduz as condições de funcionamento da sociedade, suas estruturas de relação e suas práticas sociais. (AGUIAR, 2000, p. 133).

A significação destes signos está amarrada ao conceito de práxis do sujeito, como Ivo Tonet (2013, p.73) afirma “a práxis, é exatamente o conceito que traduz a forma como se articulam a subjetividade e objetividade, sob a regência desta última, em todas as atividades humanas”.

5 CONCEITOS DE CONSCIÊNCIA E CONSCIÊNCIA SOCIOAMBIENTAL

Na Psicologia Histórico Cultural (PHC) postulada por Vygotsky, uma das ideias centrais traz a elucidação sobre a origem dos processos mentais promovidos pela aprendizagem. Para tal, as funções psíquicas superiores se constituem por meio da inserção social para a apropriação e individualização:

(...) lei básica do desenvolvimento das funções psíquicas superiores: toda função psíquica superior no desenvolvimento da criança vem à cena duas vezes: **a primeira como atividade coletiva, social, ou seja, como função interpsíquica**; a segunda, como atividade individual, como modo interior de pensamento da criança, como função intrapsíquica. (VIGOTSKI, 1996 p. 483. Grifo nosso).

A formação do pensamento na criança de maneira individual, primeiramente, inicia-se por meio da atividade coletiva. Isto é, o meio social possui forte relação no desenvolvimento das funções psíquicas superiores (memória, atenção, imaginação, pensamento). Dessa maneira, a criança ao identificar o significado que o coletivo dispõe ao objeto, estabelecido aqui como natureza, provavelmente influenciará na significação individual/realidade que ela disporá também a ele.

Na corrente da educação ambiental crítica alicerçada nas ideias de Paulo Freire, o educador problematizador é aquele que significa/ressignifica a visão de mundo por meio do método dialógico. E de maneira a reforçar esse método, sabe que na prática, “ninguém educa ninguém, tampouco, ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1970, p. 253). Percebendo assim entre Freire e a PHC pontos de convergência como a implicação direta e fundamental das relações sociais para a constituição do pensamento no indivíduo e as consequências para a formulação de uma nova visão de mundo.

Tal aprendizagem realizada em colaboração e convívio com o coletivo é instrumentalizada pelos signos histórico/dialético/culturalmente construídos pelas sociedades humanas. O conceito de signos e o emprego deles são significativos a ponto de serem uma das características fundamentais que distinguem os seres humanos dos animais (VIGOTSKI, 2000). Nesse processo de hominização, a linguagem simboliza uma profunda e significativa mudança entre os homens e os animais. Enquanto na humanização, a linguagem tem um importante papel no desenvolvimento humano e de transformação de sociedade, como Vygotsky (apud Martins 2016, p.57) afirma, “a linguagem é o sistema de signos apto a operar tanto na comunicação entre os homens quanto na construção do conhecimento acerca do real”. Logo, a linguagem é um instrumento utilizado pelos humanos e que possibilita identificar/internalizar o conhecimento acerca do real.

Quando esse real, como o que tem sido aqui apontado, retrata indivíduos inertes em uma práxis automatizada e pertencentes a uma sociedade, em geral, com a mesma característica empobrecida de reflexões, contribuem para a construção de pessoas acríticas e guiadas pela correnteza do rio como didaticamente bem explicado por Guimarães (2004).

No mesmo pensamento Karel Kosic (1976) reforça:

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais (p.13).

De maneira prática e objetiva, na realidade até aqui revelada, determinada pelo individual sobre o coletivo, o modelo utilitarista impera e os sujeitos “pensantes” pertencentes a sociedade minguam cada vez mais, enquanto suas relações com o outro e o mundo permanecem inalteráveis. Nesse caso, quando a análise é realizada pela perspectiva do sujeito não cognoscente relacionado à natureza, o cenário torna-se cada vez mais alarmante e urgente de mudanças por estabelecer um quadro claramente desequilibrado entre seres humanos-natureza.

Para alterar o panorama instaurado, mudanças significativas e profundas nas relações homem-natureza devem ser pensadas. Por isso a educação ambiental é consolidada como uma peça chave para quebrar as amarras da inércia desse pensamento. Segundo Carvalho (2004, p. 18), “a educação ambiental acrescenta uma especificidade: compreender as relações sociedade-natureza e intervir sobre os problemas e conflitos ambientais”. Ao passo que quebram as correntes do sujeito não pensante na relação humanos-natureza, mais reflexões e discussões são desenvolvidas, mais signos são criados, significações de mundo são construídos e realidades são reveladas. Conforme Guimarães (2004, p. 25) assevera, “há a necessidade de ressignificar a educação ambiental como “crítica” por ser uma ação capaz de contribuir com a transformação de uma realidade, que historicamente, se coloca em grave crise socioambiental”.

Uma das realidades limitantes a atingir uma nova (homeostase da relação homem natureza) é a presença do reducionismo da consciência ecológica. Tal reducionismo aqui entendido é caracterizado na reflexão de pensar individualmente para atingir o objetivo coletivo, tal qual, no pensamento que a soma das partes é igual ao inteiro. Essas equivocadas premissas podem ser respondidas pela teoria da pseudoconcreticidade, isto é, a teoria da totalidade proposta por Marx, influenciador de Vigotski, ao implantar o materialismo histórico dialético em suas pesquisas como método. Entendendo assim, que da mesma forma que Marx compreendia que haviam relações não aparentes no contexto social, Vigotski também partilha da ideia que a consciência deva ser pensada de maneira dialética e cultural e não apenas suprida pelo reflexo, em virtude da insuficiência teórica e reducionismo biológico (SILVA, 2012).

Em um aspecto ambiental crítico, segundo Lima (1998, p.111), “a consciência ecológica tem a sua característica central de unir realidades, articular e relacionar dimensões complementares que constituem um todo maior”.

Kosic (1976) explicita em seu trabalho sobre a dialética do concreto e nesse esforço cognoscente é muito feliz em refletir sobre os aspectos fenomênicos e discorre sobre “a essência da coisa”, “coisa em si” e “a estrutura da coisa”. O fato de estabelecer uma realidade imediata (crise socioambiental) por meio da percepção, o texto diz que um *détour* deve ser feito e considerar essa realidade aparente para, de fato, compreender a essência da coisa (perpetuação da hegemonia e dominação do capital), a estrutura da coisa (manutenção da relação de classes sociais). Contudo, essa realidade/exemplo aqui apresentado pode ser falho quanto ao seu

entendimento, uma vez que a percepção realizada permanece no campo dos fenômenos e não capta a “coisa em si”, tampouco a essência da mesma. Paulo Freire endossa o pensamento:

(...) absorvido pelo meio natural, o homem responde a estímulos pelo meio natural; e o coito de suas respostas mede-se por sua maior ou menor adaptação: naturalize-se. Despegado de seu meio vital, por virtude da consciência, enfrente as coisas objetivando-as, e enfrenta-se com elas, que deixam de ser simples estímulos, para se tornarem desafios. **O meio envolvente não o fecha, limita-o – o que supõe a consciência do além-limite.** (Freire, 1970, p. 35. Grifo nosso).

Para o além-limite, a superação dos estímulos aparentes por meio do exercício reflexivo é figura imprescindível nesse processo. Conforme Kotic (1976), a filosofia é uma atividade humana indispensável. E filosofar é problematizar. Indagar. Fazer devaneios. E a participação social nesse tipo de exercício é indispensável.

Ivo Tonet (2013, p.76) segue a mesma linha de pensamento e reforça a indissociabilidade da filosofia com a ciência,

(...) uma ontologia do ser social (filosofia) é, pois, condição prévia para a resolução das questões relativas ao conhecimento. Além disso, essa ontologia também é condição imprescindível para, em interação com a ciência, produzir um conhecimento adequado da realidade social. Na perspectiva ontológica marxiana, filosofia e ciência não são dois momentos separados ou apenas superficialmente relacionados. São dois momentos intrinsecamente articulados, que, sem perder a sua especificidade, constituem uma unidade indissolúvel no processo de produção do conhecimento científico.” (TONET, 2013, p.76)

Apesar da filosofia e o exercício de reflexão-crítica acerca da consciência ecológica não seja assunto recente, a sociedade ainda engatinha quando o tema perpassa os assuntos quanto a consciência socioambiental. Em alusão a célebre teoria de Vygotski sobre as zonas de aprendizagens em crianças, ao considerar a sociedade como uma, a zona proximal de aprendizagem (relação homem-natureza estabelecida atualmente) é vista como aprendida, isto é, apropriada e internalizada. Já a zona de aprendizagem potencial é a relação homeostática entre homem e natureza que é tangível e processo de objetificação. E por fim, para alcançar esse estágio, a aprendizagem almejada, a sociedade se apropriará de aprendizados de maneira espiralada. Logo, os conceitos (aprendizagens) sobre educação ambiental crítica devem ser revisitados frequentemente. E a cada contato, novas reflexões são realizadas e novas problematizações são reveladas de maneira contundente. Tal exercício de problematizar traz à tona necessidades, desafios e caminhos para uma sociedade percorrer. “A problematização, isto é, exercer uma análise crítica sobre a realidade problema” (FREIRE, 1970, p.624) possibilita saltos qualitativos para atingir a zona de aprendizagem potencial da sociedade.

Ora, se considerar que há um desequilíbrio na relação homem-natureza, e por meio do convívio social esse cenário se consolida. Caminhar no mesmo cenário social, porém agora, com o viés de equilíbrio, pensando nas múltiplas dimensões e realidade que envolvem o problema, pode ser um caminho factível para uma nova relação homem-natureza. Assim, a consciência ecológica estará sob os holofotes e internalizada no sujeito.

Mas qual sujeito? Quais características carrega? Entende-se sujeito aqui, aquele construído de maneira histórica-dialética-culturalmente ao longo dos anos e tempos que

passaram. Em um processo de construção de mundo e construção de si próprio. Considerando, portanto, a historicidade humana e suas múltiplas adaptações ao longo do tempo. Carregado com pressupostos marxistas e contra a condição utilitarista enraizada na sociedade.

Carvalho (2012, posição 11) define o “sujeito ecológico como um indivíduo com um ideal ecológico, uma utopia pessoal e social que norteiam as decisões e estilos de vida dos que adotam uma orientação ecológica na vida”. “Com o pensamento mais abrangente e multisetorial, esse sujeito está condicionado a quebrar paradigmas da sociedade e unificar diferentes realidades” (CARVALHO, 2001, p.185).

Edgar Morin (2000, p.12) também reforça a linha de pensamento ao dizer:

Penso que tudo deve estar integrado, para permitir uma mudança de pensamento que concebe tudo de uma maneira fragmentada e dividida e impede de ver a realidade. Essa visão fragmentada faz com que os problemas permaneçam invisíveis para muitos.

Delimitado o sujeito, assumindo a multiplicidade das realidades existentes e compreendendo que elas estão integradas e não disjuntas, os paradigmas de uma sociedade não resistem a tamanha pressão de compreensão endossada no/pelo aspecto coletivo. De tal forma que podem causar um novo cenário disruptivo, totalmente diferente do utilitarista e desequilibrado enquanto relação homem-natureza. Tal contexto almejado - indiscutivelmente - é nutrido pelo social e para o social. De maneira mais objetiva e estanque, a sociedade se propõe no caminho da mudança em virtude do social, de modo que o próprio, é figura determinante para abrir as cortinas dos problemas em relação homem-natureza instalados em uma sociedade.

Ao passo que o descortinamento acontece por meio da “reciprocidade de consciências” (FREIRE, 1970, p.25), a consciência individual e coletiva toma forma, realidades são postas em xeque, valores são reavaliados e transformações são inevitáveis.

6 CONCLUSÃO

Considerando a construção da consciência um processo dinâmico, permanente e histórico, o ponto de virada parte do princípio do coletivo e das problematizações do tema. Ademais, destaca-se a importância dos educadores ambientais se apropriarem dos processos de formação da consciência para a realização da EAC. Desse modo, sugerem significativas contribuições para o pensamento efetivamente crítico face a relação das sociedades atuais com a natureza natural e construídas que nos envolvem. Logo, a amplitude e profundidade de interpretações das realidades articuladas com o pensamento-ação da sociedade engendram para promissores percursos de equalização da relação sociedade-natureza. Percursos que se contrapõe aos cursos do automatismo em detrimento do pensamento reflexivo.

Portanto, esse trabalho buscou trazer alguns pontos que aproximam as ideias da Psicologia Histórico Cultural com os fundamentos da Educação Ambiental Crítica. Sobretudo, estimular reflexões, problematizações e pontos de convergência entre a relação sociedade-natureza nessas duas perspectivas de referenciais. Pois, sabe-se que as problematizações e proposições em torno da temática não se esgotam aqui e novas contribuições surgirão. Discussões a respeito de quais elementos dentro dos espaços formativos podem contribuir para a tomada/formação de consciência frente aos dois referenciais utilizados? Quais são os

elementos que podem obstaculizar esse caminho efetivamente almejado pela EAC? Essas entre outras perguntas podem servir de combustível para novos trabalhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W. **Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria “consciência”**. Cadernos de Pesquisa. 2000.

CARVALHO, I. C. M. 2001. **A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em educação ambiental**. Tese apresentada no programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2001.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação**. In: LAYRARGUES, P. P. Identidades da educação ambiental brasileira. Ministério do Meio Ambiente (MMA). Brasília. 2004.

CARVALHO, I. C. M. **Sujeito Ecológico: a dimensão subjetiva da ecologia**. 2012. Edição Kindle.

CASTRO, R. S.; SPAZZIANI, M. L.; SANTOS, E. P. **Universidade, meio ambiente e parâmetros curriculares nacionais**. In: LOUREIRO, C. F. B. et al. (Orgs.). Sociedade e meio ambiente: a educação ambiente em debate. São Paulo: Cortez, 2010. p. 157-179.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra. 1970.

GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental Crítica**. 2004. In: LAYRARGUES, P. P. Identidades da educação ambiental brasileira. Ministério do Meio Ambiente (MMA). Brasília. 2004.

KOSIC, K. **Dialética do Concreto**. Paz e Terra. 1976.

LEFF, E. (coord.). **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Livros Horizonte. 1978.

LIMA, G. F. C. **Consciência Ecológica: emergência, obstáculos e desafios**. Ciência & Tróp. Recife. 1998.

MARTINS, L. M. **Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. In: MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. C. B.; ASBHAR, F.F.S.; Bauru. Currículo comum Ensino Fundamental de Bauru. 2016.

MORALES, A. G. M. **A formação do profissional educador ambiental: reflexões, possibilidades e constatações no curso de especialização da UFPR**. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento) Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007. 233 f.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2000.

SPAZZIANI, M.L. **Concepções de meio ambiente e estudo sobre a subjetividade**. Eclética. Vol.IV, no. 11, agosto 2006. São Luis Postosi. México. P. 48 a 56.

SILVA, C. L. **Concepção histórico-cultural do cérebro na obra de Vigotski**. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2012.

TOASSA, G. **Conceito de Consciência em Vigotski**. Revista Psicologia USP, 2006, 17(2), 59-83.

TONET, I. **Método Científico: uma abordagem ontológica**. 1 Ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2013. Cap 4, p. 65.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1996.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.