

**Bruno Augusto Teilor**



Universidade Federal do Paraná (UFPR)  
[bruno.teilor@gmail.com](mailto:bruno.teilor@gmail.com)

**Raquel de Abreu Fochesato**

Quidigno



Universidade Federal do Paraná (UFPR)  
[raquel.fochesato@gmail.com](mailto:raquel.fochesato@gmail.com)

**Sérgio Camargo**



Universidade Federal do Paraná (UFPR)  
[s1.camargo@gmail.com](mailto:s1.camargo@gmail.com)

**Tania Zimer**



Universidade Federal do Paraná (UFPR)  
[taniatbz@gmail.com](mailto:taniatbz@gmail.com)

**Tania Stoltz**



Universidade Federal do Paraná (UFPR)  
[tania.stoltz795@gmail.com](mailto:tania.stoltz795@gmail.com)

## O QUE É CONCEITO NA PERSPECTIVA VYGOTSKYANA?

### RESUMO

O presente artigo trata de uma revisão de literatura acerca dos pensamentos, perspectivas e ponderações do autor russo Lév Semiónovich Vygotsky em relação à definição de conceito. Busca-se sistematizar, integrar, analisar criticamente e sintetizar algumas questões e ponderações da contribuição de Vygotsky acerca desta temática. Para tal, foram consultadas as obras completas do autor, "Obras Escogidas" (VYGOTSKY, 1989, 2012), e criados três macro tópicos de discussão. O primeiro aborda a definição propriamente de conceito dentro de sua teoria de desenvolvimento sociocultural, de modo a situar a discussão. O segundo e terceiro tópicos estão relacionados ao desenvolvimento do pensamento conceitual durante a infância e a adolescência e suas implicações em outros aspectos da psique, incluindo toda a discussão metodológica e histórica que Vygotsky faz para estabelecer sua teoria. As principais contribuições desta sistematização são: o conceito só surge de forma genuína na fase de maturação sexual do indivíduo e o conceito opera a partir de uma estrutura de generalização que exige uma série de processos psíquicos superiores, cujo intuito é representar e modelar a realidade.

**Palavras-chave:** Conceito. Vygotsky. Ensino-Aprendizagem.

## WHAT IS A CONCEPT IN THE VYGOTSKYAN PERSPECTIVE?

### ABSTRACT

This article is a literature review about the thoughts, perspectives and considerations of the Russian author Lév Semiónovich Vygotsky regarding the definition of concept. It seeks to systematize, integrate, critically analyze and synthesize some questions and considerations of Vygotsky contribution on this theme. To this end, the author's complete work, "Obras Escogidas" (VYGOTSKY, 1989, 2012), were consulted, and three macro topics for discussion were created. The first deals with the definition of concept properly within his theory of socio-cultural development, in order to situate the discussion. The second and third topics are related to the development of the conceptual thought during childhood and the adolescence and its implications for others aspects of the psyche, including the methodological and historical discussion that Vygotsky does to establish his theory. The main contributions of this review are: the concept only emerges in its genuine way in the sexual maturation phase of the individual; and the concept operates from a generalization structure that requires a series of higher psychic processes, whose purpose is to represent and model reality.

**Keywords:** Concept. Vygotsky. Teaching-Learning.

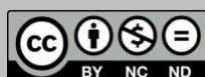
**Submetido em:** 03/04/2020

**Aceito em:** 05/05/2021

**Publicado em:** 26/06/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n31p107-127>



## 1 INTRODUÇÃO

O interesse de Lév Semiónovich Vygotsky pelo desenvolvimento dos processos psicológicos superiores na teoria do desenvolvimento sociocultural o conduziu a investigar como se desenrola a formação de conceitos e quais são as suas implicações à psique do indivíduo (VYGOTSKY, 1989, 2012). É extensa a contribuição teórica do autor neste tocante e suas considerações constituem-se como grandes ferramentas metodológicas e teóricas para a área da Educação, por conta das complexas e inovadoras conexões que este estabelece com outros aspectos do indivíduo, como sua personalidade, concepção de mundo e pensamento.

A genialidade de sua obra radica justamente neste grande nexo que o autor conseguiu estabelecer entre aspectos nunca antes relacionados na psicologia de sua época, explicando a relação das funções psíquicas elementares e superiores: as funções elementares estariam relacionadas com a fase dos processos psíquicos naturais e, as superiores, com os culturalmente mediados. Além disso, seus métodos de investigação ontogenéticos, filogenéticos, e até mesmo de investigação de patologias, possuem um papel significativo em sua obra, sendo sua contribuição, portanto, não limitada ao âmbito conceitual, mas também tendo grandes influências metodológicas.

O princípio de sua teoria é que qualquer função de desenvolvimento cultural aparece primeiro no plano social e somente depois no psicológico, primeiro no intersíquico, para depois moldar-se no intrapsíquico. E é neste processo, o qual o autor denomina de internalização, que se formam vários aspectos da consciência humana. Vygotsky (1989) cita como exemplos de estímulos mediadores (ou signos) responsáveis por esta passagem do externo para o interno, “a língua, as diferentes formas de numeração e cálculo, os mecanismos mnemotécnicos, os simbolismos algébricos, as obras de arte, a escrita, os esquemas, diagramas, mapas, desenhos etc.” (VYGOTSKY, 1989, p.321).

Neste artigo, de revisão de literatura, buscam-se sistematizar, integrar, analisar criticamente e sintetizar algumas questões e ponderações da contribuição de Vygotsky acerca da temática dos “conceitos”, parte constituinte das funções psíquicas superiores. Tal enfoque está em conformidade com o que Von Hohendorff (2014) entende por revisão de literatura, como sendo caracterizada por uma avaliação crítica e reflexiva de publicações sobre uma certa temática, objetivando sumarizar um conhecimento prévio disperso em diversos textos da obra.

Os textos utilizados nesta revisão são da coletânea “Obras Escogidas” (VYGOTSKY, 1989, 2012) em espanhol. A escolha destes tomos se dá primeiro pelo fato de constituírem-se como fontes primárias; em segundo lugar, pela amplitude e alcance das mais variadas concepções do autor; e por último, pela impossibilidade de uma abordagem sistemática, devido ao extenso tamanho da sua obra.

A partir das leituras da fonte primária opta-se por dividir essa revisão em três unidades temáticas, definidas *a posteriori*, visando organizar e explicitar as ideias que cercam o tema “conceito” segundo Vygotsky (1989, 2012). São elas: definição de conceito, formação de conceitos na infância, formação de conceitos na idade de transição.

## 2 DEFINIÇÃO DE CONCEITO

Vygotsky não é direto ao definir o que é conceito, daí a dificuldade em fazer uma sistematização destas ideias de seus textos. São vários trechos, por vezes soltos em meio a outras temáticas maiores, onde se vai construindo aos poucos os sentidos que o autor atribui a esta palavra. Em outros extratos é recorrente o autor primeiro apresentar as ideias de outros pesquisadores, outras linhas de pensamento, teorias, antes de expor seu ponto de vista. O que fica evidente é onde Vygotsky (1989, 2012) situa os conceitos na teoria do desenvolvimento sociocultural. Trata de colocá-los no plano das funções psicológicas superiores. Em sua lei genética do desenvolvimento cultural, toda função no indivíduo aparece em cena primeiro no plano social, na categoria intersíquica, e em seguida no interior, como categoria intrapsíquica. Isso inclui as funções de atenção voluntária, memória lógica e desenvolvimento da vontade. Detrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram também as relações autênticas humanas (VYGOTSKY, 2012d).

Com relação à definição de conceito, o autor primeiro discute a definição da lógica formal. Segundo Vygotsky (2012a), para esta linha de pensamento o conceito é o conjunto de características destacadas e concretas. Este raciocínio considera os conceitos pelo seu nível de generalidade, em uma relação de inversa proporcionalidade entre volume e conteúdo. Isso implica dizer que para a lógica formal, um conceito, quanto mais geral, menor e menos rico será o seu conteúdo, no que se refere às suas peculiaridades. Essa generalidade é justamente o que torna os conceitos mais ricos quanto ao seu conteúdo. Em suas investigações percebeu que quando o sujeito forma novos conceitos, a essência desta tarefa consiste no estabelecimento de conexões. Cada

tentativa de resolver a tarefa resulta na formação de novas conexões e o conhecimento sobre o objeto se enriquece devido a esta grande rede que é formada. Não se trata de formar características individuais para cada objeto da realidade, mas sim, de estabelecer conexões. Explica, quanto ao surgimento de um conceito, que:

[...] tão somente quando chegamos a conhecer o objeto em todos seus nexos e relações, tão somente sintetizamos verbalmente essa diversidade em uma imagem total mediante múltiplas definições, surge em nós o conceito. [...] conceito, portanto, não é, de forma alguma, o resultado mecânico da abstração, mas sim o resultado de um conhecimento duradouro e profundo do objeto (VYGOTSKY, 2012f, p.78).

A lógica dialética vai ao encontro com a ideia de que o conceito não se trata de um esquema necessariamente formal, mas sim de um conjunto de características e peculiaridades de um objeto situado socio-historicamente. Assim, o conceito que oferece um conhecimento mais completo desse objeto. Isto é, para Vygotsky (2012f), os conceitos são representações e modelos da realidade, assim como fotografias e desenhos:

[...] o conceito é um sistema de apreciações reduzidas a uma determinada conexão regular. Quando operamos com os conceitos isolados, o essencial consiste em fazer isso com todo o sistema. [...] Quando realizamos a generalização mais simples, não temos consciência das coisas como se existissem individualmente, mas em uma conexão regular, subordinadas a uma determinada lei. (VYGOTSKY, 2012a, p.83)

Ao discutir sobre o problema da psicologia geral, Vygotsky (2012a) também volta a citar uma definição de conceito, desta vez se referindo ao que chama de “conceito generalizador”. O problema em questão refere-se ao rumo que a própria psicologia toma historicamente por conta da acumulação de material experimental, sinalizando a necessidade de uma sistematização deste conhecimento com o intuito de formar leis fundamentais para a psicologia. Ou seja, uma das funções que Vygotsky (2012a) atribui ao conceito é generalizar e sistematizar um certo conjunto de ideias particulares. Assim,

[...] é evidente a necessidade de direção que mostra uma série de disciplinas particulares, em um determinado nível de conhecimentos, de coordenar criticamente dados heterogêneos, de sistematizar leis dispersas, de interpretar e comprovar os resultados, depurar métodos e conceitos, estabelecer princípios fundamentais, em outras palavras, dar coerência ao conhecimento [...] (VYGOTSKY, 1989, p. 259)

Para o autor (VYGOTSKY, 1989), a tendência que se mostra presente nas ciências de generalizar e integrar os conhecimentos se configura também em uma tendência a explicá-los, pois o ato de explicar consiste em estabelecer uma conexão entre variados fatos, referindo uns aos outros, estabelecendo conexões causais, enquanto o conceito

generalizador sai dos limites da ciência particular e situa os fenômenos em um contexto amplo. A regularidade com que se mudam as explicações, por assim dizer, o aparecimento e desaparecimento de conceitos, explica-se pela historicidade: a influência do contexto sócio-cultural; as leis e condições gerais do meio científico; as demandas de conhecimento científico no estado atual da investigação. Ou seja, a realidade objetiva que a ciência estuda guia o conhecimento científico de modo que este se adapta e se acomoda às particularidades dos fatos.

Vygotsky (1989) expressa esquematicamente em cinco etapas a linha de desenvolvimento das ideias explicativas: em primeiro lugar existe uma descoberta, sendo esta qualquer descoberta que modifique a forma habitual sobre toda uma gama de fenômenos de referência. Segue uma expansão desta ideia a um maior número de fatos. Vygotsky (1989) alerta para o fato deste estágio ter potencial de modificar a própria ideia original, pois a generalização inevitavelmente acaba debilitando-a em algum estágio. Isso é importante para qualquer descoberta científica, pois implica em uma formulação mais abstrata e geral.

O terceiro estágio é a impregnação desta ideia à disciplina, ou seja, a área do conhecimento, que surgiu originalmente. Existe uma relação dialética onde a disciplina, com todo o seu escopo teórico, modifica a configuração estrutural da ideia e a ideia à disciplina. Não se leva mais em conta os fatos que deram origem a ideia – ela passa o nível de confrontação por um domínio na disciplina. Esta é a fase de integração. No quarto estágio a ideia tende a desprender-se novamente do conceito inicial, posto que a própria conquista da aceitação da ideia no meio científico impulsiona o seu desenvolvimento. Esse desenvolvimento ocasiona o quinto estágio, o qual, segundo Vygotsky (1989) é o mais perigoso, pois a ideia deve lutar pela sua existência. Nos estágios anteriores essa luta também estava presente, mas em um movimento de reação natural, pois a própria força inicial do descobrimento da ideia a protegia da luta pela sua existência. O ponto fulcral é que a ideia, ao passar por todos esses estágios, consolida-se como um conceito científico. “Só agora, depois de se separar completamente dos fatos que a originaram, depois de ter sido desenvolvida para os limites lógicos, levada às últimas conclusões e generalizado tudo o que é possível, é quando a ideia finalmente descobre o que realmente é e manifesta-se com o seu verdadeiro rosto” (VYGOTSKY, 1989, p. 258).

A temática seguinte refere-se às aproximações e distanciamentos entre os conceitos particulares e gerais. Para o autor é natural que a ciência geral seja a doutrina dos fundamentos supremos, dos problemas epistemológicos, tendo uma aproximação

qualitativa naturalmente diferente das ciências particulares. Mas Vygotsky (1989) rechaça a concepção de que a ciência geral se trata de uma disciplina lógica por si.

Os conceitos, presentes nas ciências particulares e gerais, por mais abstratos que sejam, carregam em si um reflexo da realidade. Vygotsky (1989) inclui conceitos puramente fictícios, científicos-naturais e até mesmo fatos matemáticos, pois no final sempre tratam de uma complexa rede de relações reais. Esta afirmação possui um grande peso, dado que para o autor, até a Matemática, disciplina máxima das abstrações, não está totalmente descolada da realidade. Para F. Engels, citado por Vygotsky (1989, p.321), o próprio infinito matemático é tomado, de forma inconsciente, pela realidade, pois não se pode pensar na ideia de infinito partindo da sua própria abstração. A história também já mostrou que certos conceitos matemáticos antes vistos como puramente abstratos, acabaram por ter impactantes aplicações na realidade e cotidiano das pessoas, como o próprio cálculo diferencial e integral, os números primos e a criptografia, entre outros.

Vygotsky (1989) afirma também que todo fato científico possui certo grau de abstração, por mais empírico e imaturo que seja. O fato científico difere do fato real, do conhecimento tácito, justamente por conta de existir certo grau de abstração de características. A própria palavra, ao designar um fato, supõe o uso de um conceito ao destacar-se alguma característica da interpretação dos fenômenos. Dessa forma, qualquer palavra já é intrinsecamente uma teoria.

Quando trombamos com algo que denominamos vaca e dizemos “isto é uma vaca” o ato de perceber une o pensar e uma percepção de conceito geral; a criança, ao nomear pela primeira vez as coisas realiza autênticas descobertas. O que ela vê é algo grande, negro, que se move, muge, etc.; se compreende que é uma vaca e este ato é um ato de classificação, de inclusão de um fenômeno isolado dentro de uma categoria de fenômenos análogos, de sistematização de experiência [...] deduzir significa operar com conceitos (VYGOTSKY, 1989, p.279).

Ainda no segundo apêndice do Tomo I (VYGOTSKY, 1989) encontram-se algumas considerações acerca de conceitos espontâneos e conceitos científicos, que apesar de não ser uma fonte primária, julgou-se ser de grande relevância para esta revisão. Quem escreve é Alexis Nikolaevich Leontiev, pesquisador que trabalhou diretamente com Vygotsky, contribuindo de forma significativa em sua teoria, mas tendo sua produção um mérito próprio, e.g. a Teoria Psicológica Geral da Atividade (LEONTIEV, 2010).

Nesse Tomo I (VYGOTSKY, 1989), Leontiev conta que, para Vygotsky, a aquisição de conceitos pode ser separada em dois tipos: conceitos cotidianos (ou espontâneos) e conceitos científicos (ou abstratos). Os conceitos cotidianos são conceitos espontâneos,

presentes no dia a dia, os quais partem de uma situação evidente, específica, particular. Os conceitos científicos são formados de outra maneira, no sentido de ir do abstrato para o concreto. Enquanto a primeira categoria de conceitos é passível de generalização através de um raciocínio indutivo, a segunda categoria parte da generalização para o particular, dedutivamente. Ao investigar essa diferença entre o desenvolvimento no sujeito de conceitos científicos e conceitos espontâneos, Vygotsky percebeu que os conceitos científicos evoluíam com mais rapidez do que os espontâneos. Isso o levou a concluir que o grau de assimilação dos conceitos cotidianos mostra o nível de desenvolvimento atual do sujeito enquanto o grau de assimilação de conceitos científicos corresponde a sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Portanto, a Zona de Desenvolvimento Proximal caracteriza a diferença entre o que o sujeito é capaz de atingir por conta própria e que ele pode atingir com alguma ajuda externa. Seu desenvolvimento nessa zona será muito mais acelerado do que fora dela, isto posto, atividades de estímulo à aprendizagem devem considerar esta zona.

### **3 FORMAÇÃO DE CONCEITO NA INFÂNCIA**

Segundo Vygotsky (2012b), a dificuldade em estudar os conceitos, sua origem e como se desenvolvem, estava na ausência de uma metodologia eficaz para entender as características psicológicas por trás da formação de conceitos. Isso explica o dissabor que o autor sentia com a psicologia de sua época, o que o influenciou a desenvolver suas próprias metodologias. Antes das investigações de Vygotsky, a psicologia se privou apenas de elencar as fases de maturação biológica correspondentes à formação de conceitos, mas não se ocupava em entender como estes surgem e se desenvolvem.

O autor aponta a existência de dois grupos de métodos tradicionais para a investigação dos conceitos. Um exemplo, desse primeiro grupo, é o denominado “método de definição” que foca na análise na criança dos conceitos formados e acabados, enfocando a definição verbal do seu conteúdo. A utilização desse método apresentava alguns defeitos, sendo o principal a impossibilidade de ser realizada uma investigação mais aprofundada sobre o processo que formaria esses conceitos, por ser apenas uma análise do produto acabado e não dos fatores que o levaram a ser produzido (VYGOTSKY, 2012b).

Outro defeito encontrado nesse primeiro grupo de investigação está na operação exclusiva com a palavra, “esquecendo que o conceito, sobretudo para a criança está ligado a um material sensível, cuja percepção e elaboração surge” (VYGOTSKY, 2012b,

p.119). Assim, as investigações de Vygotsky (2012b) mostraram que uma das formas de possibilitar o desenvolvimento de conceitos em crianças é, de fato, pela palavra, pois é ela que fraciona a conexão sincrética, isto é, designa um objeto separando-o de toda uma massa geral de objetos e signos. No entanto, Vygotsky (2012b) afirma que é errôneo pensar que a palavra é exclusividade no ato de formar conceitos. Tanto a palavra quanto os materiais sensíveis são elementos necessários para a formação dos conceitos.

O segundo grupo é composto por métodos que tentam investigar a abstração, buscando superar os defeitos do primeiro grupo. Sua proposta envolvia proporcionar à criança uma atividade de perceber a existência de uma característica comum a uma série de objetos e conseguir abstrair e generalizar essa propriedade. Apesar de já haver uma preocupação com o processo de formação dos conceitos, o segundo grupo também apresenta um grande defeito. Ao contrário do primeiro, o segundo

[...] ignora o papel da palavra, o papel do signo no processo de formação dos conceitos, com o qual simplificam enormemente o processo de abstração, dissociando-o do mais genuíno e característico da formação dos conceitos a relação com a palavra, que é a principal característica distintiva do processo global. (VYGOTSKY, 2012b, p.120)

Assim, pode-se perceber que nenhum dos métodos tradicionais se mostra suficiente para a investigação de como ocorre a formação dos conceitos. Segundo Vygotsky (2012b), houve então uma evolução no estudo sobre os conceitos com o desenvolvimento pelos pesquisadores da época de uma metodologia experimental, denominada sintético-genético, que avança ao conseguir equiparar o conhecimento entre idades diferentes (adultos e crianças) e investiga o processo de desenvolvimento de conceitos de forma pura. No entanto, essa metodologia não se mostrou suficiente para resolver o impasse de como o conceito é usado pelo sujeito, pois opera apenas com os conceitos tomados de forma estática, e não foca na ação.

Assim, Vygotsky (2012b) sentiu a necessidade de encontrar novo método. Utilizou um método denominado “método da dupla estimulação funcional”, que consiste em

[...] analisar o desenvolvimento e funcionamento dos processos psíquicos superiores com ajuda de duas séries de estímulos, cada um dos quais tem uma função diferente com respeito ao comportamento do sujeito submetido a prova. Uma delas funciona como objeto a que está dirigida a atividade do sujeito, e a outra, atua como signos com a ajuda dos quais essa atividade se organiza. (VYGOTSKY, 2012b, p.128).

Por meio dessa nova metodologia utilizada foi possível observar que “o desenvolvimento da resolução da tarefa no experimento corresponde à formação real dos



conceitos” (VYGOTSKY, 2012b, p.128). Dessa maneira, nota-se que esse processo ocorre em um “movimento de cima para baixo, do geral ao particular, do vértice da pirâmide até sua base, é tão característico como o processo oposto de ascensão ao vértice do pensamento abstrato” (VYGOTSKY, 2012b, p.129). A principal conclusão que essa investigação chegou foi que

[...] o desenvolvimento dos processos que podem dar lugar mais tarde a formação de conceitos tem suas raízes na primeira infância, mas aquelas funções intelectuais cuja combinação constituem o fundamento psíquico do processo de formação dos conceitos maduros, se formam e se desenvolvem somente ao chegar na idade da puberdade (VYGOTSKY, 2012b, p.130).

Com isso conclui-se que o pensamento conceitual só é possível na adolescência e que anteriormente a isso encontramos formas de pensamento parecidas com os conceitos. A infância se caracteriza pela sua linguagem e memória natural e esquemas assimilados ao invés do uso próprio de conceitos. Para Vygotsky (2012b), a criança a constrói precisamente por não conseguir distinguir o que é particular. Ou seja, é errônea a concepção de que a criança começa por conhecer objetos isolados e, generalizando, chega ao conceito. Muito parecido com os animais, a criança começa por esquemas gerais. Esses pensamentos que cumprem uma função análoga aos conceitos podem ser vistos como um embrião enquanto o conceito verdadeiro só é possível no organismo maduro.

O autor começa a examinar o processo de formação de conceitos de forma ampla, investigando o motivo de somente na adolescência ser possível a dominação desse processo (VYGOTSKY, 2012b). Essa investigação revela a necessidade do domínio da palavra ou de outros signos que sirvam de meio para que ocorra o processo de formação de conceitos. Ou seja, é parte do processo de desenvolvimento de conceitos na criança o domínio da palavra. Este é um aspecto chave da teoria de Vygotsky, pois possui implicações diretas para o trabalho do professor em sala de aula. Isso ocorre porque por meio da palavra existirá uma diferenciação do objeto concreto, existirá uma análise do mundo no entorno da criança.

Em suas investigações, Vygotsky (2012b) chega à conclusão, que o desenvolvimento dos conceitos é fundamentalmente composto por três fases principais. A primeira fase seria a formação de um conglomerado para a resolução de determinado problema que poderia ser solucionado por meio de uma formação de conceito. Esse tipo de pensamento é mais frequente nas crianças mais novas, segundo o autor, “[...] o significado da palavra não está completamente definido, é um conglomerado descritivo e

sincrético de elementos individuais em que as ideias e as percepções da criança estão de algum modo relacionados entre si em uma imagem” (VYGOTSKY, 2012b, p. 135).

Esse sincretismo das percepções e dos atos, descrito pelo autor na idade infantil, demonstra a importância na formação da criança e o quanto essas imagens se mostram instáveis. Segundo Vygotsky (2012b), essa tendência na percepção infantil foi denominada por Claparède como sincretismo, por Blonski como coerência incoerente do pensamento infantil. Nessa fase, já é possível que o adulto e a criança se compreendam mutuamente, especialmente quando as palavras refletem objetos concretos próximos à criança.

Essa primeira fase pode ser decomposta em três etapas. Assim, a primeira etapa “corresponde ao significado da palavra e coincide plenamente com o período de ensaio e erro do pensamento infantil” (VYGOTSKY, 2012b, p.136). Aqui existe a ideia da tentativa e erro no pensamento da criança, ela experimenta até descobrir os erros. A segunda etapa dessa fase inicial está relacionada com a influência decisiva da posição das peças no experimento, ou seja, com a posição em que as coisas se encontram no campo de visão da criança. Segundo o autor, “[...] a imagem ou agrupamento sincrético se forma como resultado da continuidade espacial e temporal entre elementos distintos, do simples contato visual ou ao produzir alguma outra relação perceptiva imediata mais complexa” (VYGOTSKY, 2012b, p.137).

Nessa etapa a criança é regida pelas conexões subjetivas criadas por sua própria percepção. A terceira e última etapa dessa fase inicial do desenvolvimento dos conceitos está relacionada com a transição para a próxima fase. Aqui a “imagem sincrética equivalente ao conceito se forma sobre uma base mais complexa, se apoia na redução a um único significado de elementos das diferentes agrupações perceptivas formadas pela criança” (VYGOTSKY, 2012b, p.137).

Com isso a criança “abandona o agrupamento como forma principal de significação das palavras e ascende a segunda fase, a formação de complexos” (VYGOTSKY, 2012b, p.138). A fase de formação de complexos difere pelas generalizações. Assim, o pensamento em complexos

[...] significa que as generalizações criadas por essa forma de pensamento são, quanto a sua estrutura, complexos de objetos ou elementos agrupados não somente sobre a base de conexões subjetivas estabelecidas na percepção da criança, se não fundadas em relações objetivas realmente existentes entre esses objetos. (VYGOTSKY, 2012b, p.139).

Vygotsky (2012b) afirma ainda que se na primeira fase do pensamento conceitual existe a formação de imagens sincréticas, os equivalentes infantis do conceito, na segunda fase a formação de complexos possui o mesmo valor funcional que um conceito. A criança começa a agrupar figuras homogêneas em um mesmo grupo, ou seja, a formar complexos, deixando de lado a “coerência incoerente” característica da fase anterior. Assim, existe uma superação do pensamento egocêntrico infantil, renunciando ao sincretismo e chegando ao pensamento objetivo.

Apesar de já apresentar objetividade e coerência, o pensamento em complexos ainda não chega a apresentar a coerência característica do pensamento conceitual do adolescente. O que de fato diferencia essa fase da terceira, ou seja, da própria formação de conceitos é a forma com que esse pensamento em complexos é constituído, obedecendo a leis distintas do pensamento conceitual. O autor deixa claro em seus escritos que na linguagem adulta podemos encontrar remanescentes do pensamento em complexos, e que “o característico da construção do complexo é que se baseia em relações concretas e reais entre seus componentes individuais” (VYGOTSKY, 2012b, p.139).

Pode-se então dizer que o “complexo é, sobretudo, a agrupação de um conjunto de objetos concretos sobre a base da veiculação real entre eles” (VYGOTSKY, 2012b, p.139), ou seja, pertencem ao plano do pensamento real-concreto. Vygotsky (2012b) difere o complexo do conceito devido à forma com que ocorre a generalização, pois ambos representam a generalização ou união de diferentes objetos. Para o pensamento complexo, qualquer conexão é válida para inclusão de um novo elemento, já no pensamento conceitual é necessário que esse novo elemento seja logicamente equivalente aos demais. Dessa maneira, “nos conceitos, os objetos estão generalizados segundo um só atributo, pelo contrário, nos complexos o estão por múltiplos vínculos reais” (VYGOTSKY, 2012b, p.139). A diversidade de vínculos distinguirá o complexo do conceito, pois esse último é caracterizado pela base feita pela unidade de conexões.

O autor descreve então cinco principais etapas do pensamento em complexos, as quais são “baseadas nas generalizações sucessivas nesta fase do desenvolvimento do pensamento da criança” (VYGOTSKY, 2012b, p.140). A primeira etapa é a denominada associativa, pois “se baseia em qualquer conexão associativa que a criança estabelece com alguma característica do objeto que serve de núcleo do futuro complexo” (VYGOTSKY, 2012b, p.140).

A segunda está relacionada com a ideia de coleção e tem como característica “a heterogeneidade dos componentes e sua mútua complementaridade e seu agrupamento

como coleção” (VYGOTSKY, 2012b, p.141). A diferença dessa etapa para a anterior é que aqui objetos de mesmo atributo não são incluídos. Nessa etapa existe uma relação estreita entre a experiência prática e concreta da criança com o pensamento, que irá selecionar os objetos complementares para formar a coleção. Esse pensamento complexo de coleção aparece naturalmente, também, no pensamento verbal, onde a criança irá juntar objetos com base no princípio da complementariedade em grupos concretos. Esse tipo de pensamento complexo possui um papel importante no pensamento adulto. O autor define então o complexo-coleção como “a generalização das coisas sobre a base de sua coparticipação em uma mesma operação prática” (VYGOTSKY, 2012b, p.142).

A próxima etapa que constitui o pensamento em complexo é o complexo em cadeia. Esse tipo de complexo é construído por meio de uma união sequencial de elos que formam uma cadeia e da transição dos significados por esses mesmos elos. O que o diferencia dos demais é que os elos de uma corrente podem estar unidos com o anterior/próximo por motivos diferentes.

A quarta etapa do pensamento em complexo

[...] se caracteriza pelo fato de que o próprio atributo que une associativamente os diferentes elementos concretos e complexos é difuso, indeterminado, vago, como resultado desses vínculos difusos e indeterminados, é formado um complexo que reúne um grupo de imagens ou objetos reais e concretos (VYGOTSKY, 2012b, p.144)

Assim, essa forma de pensamento desenvolvida é estável, importante e tem interesse na análise experimental. Esse, então, é denominado como complexo difuso. Aqui a criança começa a ter pensamentos em esferas não visuais e não verificáveis na prática, ingressando “em um mundo de generalizações difusas, de onde os atributos são escorregadios e mutáveis, se transformam imperceptivelmente um em outro” (VYGOTSKY, 2012b, p.145).

A última etapa do pensamento complexo é denominada pseudoconceito pois, embora a “generalização formada no pensamento da criança recorde em sua aparência externa os conceitos utilizados pelo adulto em uma atividade intelectual, na essência da sua natureza psicológica é muito diferente do conceito verdadeiro” (VYGOTSKY, 2012b, p.146). Aqui tem-se um complexo formado por uma série de objetos concretos e suas características externas são coincidentes com o conceito, porém sua condição de aparição é diferente. O pseudoconceito aparece frequentemente na criança em idade pré-escolar e devido à similaridade com o conceito, constituiu um obstáculo para o estudo de

como ocorreria a formação de conceitos e por consequência no curso da análise da gênese do pensamento. Justamente essa forma de pensamento em complexo levou muitos investigadores a concepções errôneas, como considerar que o pensamento de uma criança de três anos seria semelhante ao de um adulto.

Segundo o autor, o pseudoconceito é o elo entre o pensamento em complexo e o pensamento conceitual. Aponta ainda que “a comunicação verbal com os adultos se converte assim em um potente motor, em um poderoso fator de desenvolvimento dos conceitos infantis” (VYGOTSKY, 2012b, p.151).

Esta ideia tem consequências diretas para a formação de conceitos na idade de transição, uma vez que a atenção, por influência da linguagem, se orienta cada vez mais em direção às relações abstratas. Além disso, segundo Vygotsky (2012b), isso explica também o caráter primitivo da linguagem de surdos, donde são manifestas as funções convencionais de indicação e memorização, próprias da palavra. O motivo das dificuldades no desenvolvimento da criança surda provém do fato que a criança normal assimila a linguagem antes da atenção voluntária e, esta, se torna o meio de orientar sua atenção. Ou seja, a linguagem não só antecede a atenção voluntária, como também, a desenvolve. Com a criança surda ocorre o contrário, sendo necessário para ela desenvolver a linguagem por meio de sua atenção voluntária. Isso dificulta a organização dos processos intrapsíquicos, por consequência seu desenvolvimento cultural, pois como dito, a falta da palavra faz com que a formação de conceitos resulte em uma tarefa difícil.

No entanto, é errôneo pensar que a palavra é a única maneira de formar conceitos. Por muito tempo se pensou que os conceitos também poderiam se formar de maneira puramente mecânica. Os resultados dos experimentos não corroboraram com a tese, mas apontam para uma importante questão: o que configura a formação é a reelaboração das imagens a cargo da própria psique da criança. Ou seja, não é a simples repetição de características isoladas que pode formar o conceito, mas sim as complexas mudanças que se produzem ao transformar a imagem em uma composição atribuída de sentido onde elenca-se as características significativas. Se fosse apenas o processo mecânico *per se*, é muito claro que qualquer animal poderia formar conceitos (VYGOTSKY, 2012e).

A transição para o pensamento conceitual ocorre de forma desapercibida pela criança, pois o conteúdo do pseudoconceito infantil, por vezes, é coincidente com o conceito dos adultos. O pseudoconceito cria uma espécie de ponte do pensamento concreto para o pensamento abstrato. Dessa maneira, o autor chega à conclusão que nessa segunda fase do desenvolvimento dos conceitos

[...] a criança que se encontra no estágio do pensamento em complexos pensa, como significado da palavra, nos mesmos objetos que os adultos, graças ao qual se faz possível a compreensão entre ambos, mas pensa de outra forma, seguindo outro procedimento com ajuda de outras operações (VYGOTSKY, 2012b, p.148).

Assim, se faz possível afirmar que a forma de pensamento em conceitos ocorre de maneira diferente da forma de pensamento em complexos. Passa-se então para a última fase, na qual ocorrerá a formação de conceitos. Para o autor,

[...] o conceito em sua forma natural e desenvolvida, pressupõe não somente a união e generalização de elementos isolados, se não também a capacidade de abstrair, de considerar por separado esses elementos, fora das conexões reais e concretas dadas (VYGOTSKY, 2012b, p.164).

O conceito genuíno está ligado também ao processo de análise e síntese, divisão e união. A primeira etapa do pensamento por conceitos é o desenvolvimento da divisão, da análise e da abstração, nesse sentido esta primeira fase é muito próxima ao pseudoconceito. Segundo o autor, “aqui intervém pela primeira vez, com toda claridade, o processo de abstração, mas tem, todavia, com frequência um caráter mal diferenciado” (VYGOTSKY, 2012b, p.155). A generalização criada nessa etapa apresenta um caráter mais rico e um mais pobre com relação ao pseudoconceito. Mais rico, pois parte da abstração do que é essencial dentro do grupo de características percebido. E, ao mesmo tempo, mais pobre que o pseudoconceito, “porque sua construção se baseia em conexões extraordinariamente pobres, limitadas a uma vaga impressão de comunidade ou de maior semelhança” (VYGOTSKY, 2012b, p.166).

Passa-se, então, para a fase denominada fase dos conceitos potenciais. É considerado por Vygotsky (2012b, p.167) como um conceito potencial, “em primeiro lugar, por sua atribuição prática a um determinado repertório de objetos e, em segundo lugar, pelo processo de abstração discriminante que os servem de base”.

Chega-se então ao pensamento por conceitos genuinamente. Segundo o autor, seu surgimento ocorre quando

[...] uma série de atributos que vem sido abstraídos se sintetizam de novo e quando a síntese abstrata conseguida desse modo se converte na forma fundamental do pensamento, a criança percebe e atribui sentido à realidade que lhe rodea (VYGOTSKY, 2012b, p.168).

Aqui a palavra reforça seu papel decisivo na formação do conceito. Por meio de sua utilização a criança consegue observar determinados atributos, “servindo-se da palavra os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele como o signo superior entre todos os que criaram o pensamento humano” (VYGOTSKY, 2012b, p.168). Por mais

que a palavra também possua sua importância inegável na formação do pensamento em complexo, no pensamento por conceitos ela exerce outra função, porém de igual importância. Vygotsky (2012b) afirma que este é o diferencial entre o pensamento em complexos e o por conceitos.

O autor conclui com sua tese fundamental: “a criança alcança o pensamento em conceitos ao culminar na terceira fase de seu desenvolvimento intelectual e isso ocorre tão somente na adolescência” (VYGOTSKY, 2012b, 170). Aponta ainda que as diferentes formas evolutivas do pensamento coexistem, ou seja, quando termina uma fase não necessariamente há o início de outra. Não existe um desprendimento das formas mais elementares do pensamento infantil mesmo que o pensamento por conceitos seja atingido. Outra conclusão é que “a existência do conceito e a consciência desse conceito não coincidem nem no momento de sua aparição e nem em seu funcionamento” (VYGOTSKY, 2012b, p.171), ou seja, por mais que se use o pensamento conceitual, por vezes, o indivíduo não possui consciência desse fato. Assim, “somente como resultado de uma tarefa é que surge o conceito” (VYGOTSKY, 2012b, p.175) e que os experimentos realizados,

[...] mostram como as imagens e as conexões sincréticas do pensamento em complexos, dos conceitos potenciais, sob a base do emprego da palavra como meio de formação do conceito, surge a singular estrutura significativa que denominamos conceito genuíno (VYGOTSKY, 2012b, p.177).

Portanto, temos que as fases da formação do conceito que ocorrem na infância e outros fatores apresentados acima são imprescindíveis para o aparecimento do pensamento conceitual na adolescência.

#### **4 FORMAÇÃO DE CONCEITO NA IDADE DE TRANSIÇÃO**

A formação de conceitos, segundo Vygotsky (2012a), é a chave para todos os processos de desenvolvimento, o qual pela primeira vez, na idade de transição, se amadurece e se define. A idade de transição referida, também referenciada pelo autor como adolescência ou fase de maturação sexual, é a fase da vida em que o indivíduo passará por diversas modificações, tanto biológicas, quanto psicológicas.

O ambiente social em torno do adolescente, suas questões, criações, problemas, tarefas, será decisivo para o desenvolvimento do seu pensamento. Assim, o desenvolvimento sociocultural do adolescente não influenciará somente em seu conteúdo, mas também na sua forma de pensar. Mostra-se imprescindível para o desenvolvimento

do pensamento conceitual prover ao adolescente um ambiente desafiador, com novas metas e objetivos. A não ocorrência desses atributos acarreta a ausência de desenvolvimento dessa forma superior de pensamento ou então, em seu atraso.

O grande defeito das primeiras teorias sobre o desenvolvimento do pensamento conceitual, apontado pelo autor russo, é afirmar que o pensamento do adolescente não apresenta novidades em relação ao pensamento infantil. Existindo, assim, um “rebaixamento” das mudanças intelectuais nessa etapa da vida (VYGOTSKY, 2012f). A principal autora a defender esse ponto de vista tradicional, segundo Vygotsky (2012f), é Bühler. Essa autora erra, além de não considerar as mudanças no pensamento adolescente, em “não reconhecer o enorme significado positivo do desenvolvimento intelectual para a reestruturação básica, profundíssima, de todo o sistema da personalidade do adolescente” (VYGOTSKY, 2012f, p.48).

Vygotsky (2012b) reflete que infelizmente essa concepção falsa sobre o desenvolvimento do pensamento é a mais difundida. A importância dada pelo autor ao apresentar a concepção tradicional do pensamento adolescente está na sua superação. Segundo o autor, é nessa fase de maturação sexual que

[...] a formação de conceitos, como qualquer forma superior de atividade mental, não é simplesmente a transformação quantitativa de uma forma inferior, que este processo não se distingue da atividade meramente associativa pela quantidade de conexões, se não que constitui um tipo de atividade essencialmente nova, irreduzível qualitativamente à soma de conexões associativas, e cuja principal diferença consiste na transição dos processos intelectuais mediatos às operações mediadas por signos (VYGOTSKY, 2012b, p.131).

De acordo com Vygotsky (2012b), essa afirmação vai contra a teoria de Thorndike, o qual dizia que as formas superiores das operações intelectuais seriam apenas associações ou formação de conexões e dependeriam de conexões fisiológicas. Por esse ponto de vista, o que diferenciaria a criança e o adolescente seria apenas a quantidade de conexões, o que Vygotsky (2012b) prova estar equivocado.

Outra consideração realizada pelo autor russo é em relação à dependência entre os diversos desenvolvimentos (orgânico, biológico) da criança e o crescimento de suas funções psicofisiológicas superiores. Porém, ressalta que isso não significa identidade entre elas. Afirma então que a conduta humana é uma mistura homogênea da evolução biológica e do desenvolvimento histórico-cultural, assim,

[...] com efeito, toda investigação realmente profunda nos ensina a reconhecer a unidade e indissolubilidade da forma e do conteúdo, da estrutura e da função, nos ensina a cada passo novo no desenvolvimento do conteúdo do pensamento está inseparavelmente unido também com a aquisição de novos mecanismos de



conduta, com a passagem a uma etapa superior de operações intelectuais (VYGOTSKY, 2012f, p.54).

Outro aspecto colocado pelo autor quanto ao período de transição é com relação ao caráter das mudanças características no domínio de conceitos nessa faixa etária. Afirma, ainda, que são mudanças de caráter interno, estrutural e íntimo, fazendo com que não sejam exteriorizadas e, assim, invisíveis a observadores. Tem-se, nesse período, como centro do desenvolvimento do pensamento a formação de conceitos. Nessa fase de maturação sexual,

[...] se produz no adolescente um importantíssimo avanço do desenvolvimento intelectual: a transição do pensamento em complexos ao pensamento em conceitos. Porém a formação de conceitos e seu emprego são essencialmente novos e são adquiridos na idade de transição. [...] O pensamento em conceitos é uma nova forma de atividade intelectual, um modo novo de conduta, um novo mecanismo intelectual (VYGOTSKY, 2012f, p.60-61).

Vygotsky (2012f) analisa quais seriam as consequências desse pensamento por conceitos que passa a surgir na idade de transição. O autor afirma que os princípios anteriormente externos (convicções, interesses, concepções de mundo, normas éticas, regras de conduta, inclinações, ideais, determinados esquemas de pensamento) se interiorizam. Isso acontece, pois, “o adolescente, devido ao seu desenvolvimento, maturação e troca com o meio, se encarrega da tarefa de dominar um conteúdo novo, nascem os estímulos novos que lhe impulsionam ao desenvolvimento e os mecanismos formais de seu pensamento” (VYGOTSKY, 2012f, p.63).

Na idade de transição a contradição será uma característica presente, se manifestando no conteúdo do pensamento adolescente. Haverá momentos em que o pensamento do indivíduo será contraditório. Outro aspecto presente nessa etapa da vida relacionado à formação de conceitos é a atenção. As formas superiores da atenção, a atenção mediada, aparecerão na idade de transição. Essa será uma premissa indispensável para a formação do conceito. Somente nessa idade que o indivíduo será capaz de chegar a uma síntese nova, por meio da linguagem interior e do pensamento por conceitos, “somente o adolescente, à margem de uma situação visual-direta, por meio de conceitos, pode resolver e realizar uma tarefa de pensamento prático” (VYGOTSKY, 2012g, p.164).

Na idade de transição é possibilitado ao sujeito pensar em conceitos partindo de outros sistemas, formulando conexões complexas. É esta possibilidade em pensar por meio do conceito que permite características tão peculiares desta idade como o surgimento de uma concepção de mundo, a personalidade, a aparição da

autoconsciência. “No conceito encontramos a unidade entre forma e conteúdo” (VYGOTSKY, 2012a, p.84).

Vygotsky (2012f) cita os estudos de Pashkóvskaya, para afirmar que o conceito é a ação mais simples com que opera o pensamento adolescente. Os estudos dessa autora mostram que juntamente com a formação dos conceitos há a aquisição de um conteúdo estruturalmente novo, “pelo modo de sistematizar, pela amplitude e pela profundidade dos aspectos da realidade que refletia” (VYGOTSKY, 2012f, p.74). No entanto, o autor ressalta que no início da idade de transição existem certos pensamentos que ocorrem de forma concreta.

Vygotsky (2012f) investiga o que diferencia o pensamento adolescente do pensamento infantil. Inicia explicando como se constitui o pensamento lógico,

[...] o pensamento lógico, deste nosso ponto de vista, não está constituído por conceitos como elementos isolados, não como algo adicionado aos conceitos, algo por cima deles, algo que surge depois deles — pensamento lógico está constituído pelos próprios conceitos em ação, em funcionamento (VYGOTSKY, 2012f, p.82).

O autor aponta que, na idade de transição haverá o domínio do pensamento lógico sendo convertido em algo real. Graças a isso é possível que ocorram trocas profundas no conteúdo do pensamento.

Ao comparar o pensamento infantil ao pensamento do adolescente, Vygotsky (2012f) ressalta a importância da tomada de consciência dos próprios processos do comportamento, da transferência das formas de conduta, da esfera interna da personalidade e a gradual formação das raízes de novos modos de conduta, do traslado inferior de uma série de mecanismos externos, da socialização da linguagem interna e do trabalho com fator central de todo o desenvolvimento intelectual.

Conclui-se então que “a aquisição da função da formação de conceitos constitui um link básico, principal, de todas as mudanças que se produzem na psicologia do adolescente” (VYGOTSKY, 2012f, p.113). Por meio da formação do conceito, “a criança, [...], passa do nível da vivência para o nível do conhecimento” (VYGOTSKY, 2012c, p.198).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dessa revisão, foi notável que o processo de formação de conceitos envolve um movimento íntegro de toda a psique do sujeito. É por meio do conceito e do pensamento por meio dele, que se sucede a concepção de mundo do sujeito, sua

personalidade, suas relações afetivas, raciocínio lógico, a própria linguagem e uso das palavras. A escola, por ser também responsável pela formação conceitual do indivíduo, beneficia-se do assentamento de potenciais discussões, aprofundamentos e possibilidades didáticas e metodológicas das contribuições teóricas de Vygotsky (1989, 2012), donde radica a importância desta revisão.

Apesar dos muitos anos de idade de sua obra, as ideias do autor ainda se mostram contemporâneas, certamente inovadoras à sua época e, também, transformadoras à forma como se pensa a Educação. No tocante ao ensino-aprendizagem, as contribuições do autor estudado nesta revisão são valiosas. Indicam possibilidades ao ensino, pois trata de justificar e mostrar a influência que questões como a maturação biológica do sujeito tem à aprendizagem dos conceitos, o que levanta também uma série de dúvidas sobre nosso sistema curricular. Por exemplo, seria correto, com base no que foi discutido nesta revisão, ensinar equações, objeto matemático repleto de conexões e relações abstratas, para alunos cuja faixa etária é de onze a doze anos? Como estruturar um currículo de modo a oportunizar o pensamento por meio de conceitos, respeitando as fases e maturação do organismo, tendo em vista que todo conceito já é em si, em maior ou menor nível, uma abstração e, também, (de modo diametralmente oposto) uma fração da realidade?

O professor, corroborando com os sustentáculos desse escopo teórico, favorece a aprendizagem tomando o papel de mediador do conhecimento. Desta maneira, torna-se o viabilizador de situações que favoreçam o progresso do desenvolvimento psicológico do aluno, em especial sua função psicológica superior de formação de conceitos. O estímulo e a mediação estão presentes em todos os âmbitos do indivíduo, pois se trata da internalização dos processos interpsicológico para o intrapsicológico, e, portanto, devem transcorrer durante todo o período escolar, desde a educação infantil até o ensino superior, com atenção especial na idade de transição, pois como visto, trata-se do tempo mais sensível e de permanentes formações.

Apesar do conceito existir de forma genuína apenas na fase de maturação sexual, este se desenvolve desde a infância, implicando um cuidado por parte de todos os agentes influenciadores do desenvolvimento desse indivíduo. Portanto, o conhecimento por parte do professor das fases anteriores ao conceito genuíno, como as imagens sincréticas e o pensamento em complexos, também devem ser consideradas na formação de conceitos. Mas afinal o que é conceito para Vygotsky?

Como foi visto no decorrer desta revisão, o conceito para esse autor russo é uma estrutura de generalização que exige uma série de processos psíquicos superiores, como

conexões e nexos, atenção voluntária, abstração, entre outros, com o intuito de representar e modelar a realidade. A própria palavra por si só é um conceito, pois envolve a separação de um objeto de uma massa geral, implicando, como em todo o conceito, um mínimo grau de abstração e de generalização. No entanto, essa generalização não equivale a um esvaziamento de conteúdo.

Assim, espera-se que esta revisão contribua de forma significativa com outras pesquisas que ensejem aprofundar-se nas questões apontadas, uma vez que a sumarização destes estudos, a revisão de literatura, informa os leitores do estado atual de determinada temática, identifica relações, lacunas, contradições e esclarece um determinado problema (VON HOHENDORFF, 2014).

## REFERÊNCIAS

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria de desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Editora Ícone: São Paulo, 2010. p. 59-83.

VON HOHENDORFF, Jean. Como escrever um artigo de revisão de literatura. In: KOLLER, Silvia H.; COUTO, Maria Clara P. de Paula; VON HOHENDORFF, Jean (Org.). **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. Cap. 2. p. 39-54. (Métodos de Pesquisa).

VYGOTSKY, L. S. El significado histórico de la crisis de la psicología. In: **Obras Completas - Tomo I**. Havana: Pueblo y Educacion, 1989, p.259-287.

VYGOTSKY, L. S. Sobre los sistemas psicológicos. In: **Obras Escogidas - Tomo I**. Madrid: Machado, 2012a. p.72-94.

VYGOTSKY, L. S. Capítulo 5: Investigación experimental del desarrollo de los conceptos. In: **Obras Escogidas - Tomo II**. Madrid: Machado, 2012b. p.119-181.

VYGOTSKY, L. S. Capítulo 6: Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: **Obras Escogidas - Tomo II**. Madrid: Machado, 2012c. p.181-286.

VYGOTSKY, L. S. Capítulo 1: El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: **Obras Escogidas - Tomo III**. Madrid: Machado, 2012d. p.11-46.

VYGOTSKY, L. S. Capítulo 9: Dominio de la atención. In: **Obras Escogidas - Tomo III**. Madrid: Machado, 2012e. p.213-246.

VYGOTSKY, L. S. Capítulo 10: El desarrollo del pensamiento del adolescente y la formación de conceptos. In: **Obras Escogidas - Tomo IV**. Madrid: Machado, 2012f. p.47-116.

VYGOTSKY, L. S. Capítulo 10 Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición. In: **Obras Escogidas - Tomo IV**. Madrid: Machado, 2012g. P.117-204.