

F Ó R U M L I N G U Í S T I C O

APRESENTAÇÃO
VOLUME 13, NÚMERO 4, 2016

A RELEVÂNCIA DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL
VIGOTSKIANA PARA PROFISSIONAIS OCUPADOS COM
EDUCAÇÃO ESCOLAR EM LINGUAGEM

A **presente edição temática** da *Fórum Linguístico* propõe-se a discutir o modo como a perspectiva histórico-cultural, no que respeita sobretudo ao pensamento vygotskiano, pode se mostrar relevante para profissionais ocupados com educação escolar em linguagem, quer seja como objeto de ensino, quer seja como objeto de pesquisa, em diferentes níveis de escolaridade. A relevância dessa discussão decorre do momento atual na história em que o enfoque epistêmico é posto em xeque, suscitando complexas problematizações acerca do papel da educação escolar.

Nessa linha de raciocínio, o ponto de partida que move esta discussão é a compreensão de que a crise na educação deriva da concepção equivocada de que o desenvolvimento humano é pré-determinado, seja biologicamente ou por forças culturais, que inscrevem o indivíduo em práticas circunscritas a seu tempo e a seu espaço.

O determinismo biológico, ao argumentar a existência de uma estrutura hierárquica natural e inevitável codificada nos genes dos seres humanos, estabelece uma correlação entre a atividade mental e a capacidade cognitiva com a natureza genética e fisiológica humana, marcada seja por sexo, raça, classe ou, ainda, por padrões de conexões neurais inerentes à fisiologia humana (MORAWSKI, 2005).

Apesar de o argumento determinista não se sustentar nos dias atuais, entende-se que, salvo em situações de excepcionalidade biológica, indivíduos “[...] by virtue of biological evolution come equipped with more or less the same natural mental capacities” (LANTOLF; POEHNER, 2014, p. 23).

O determinismo cultural, por sua vez, encontra raízes na pretensa hierarquização de culturas, assumindo que culturas “mais complexas”, ou com maior *capital simbólico*, formam seres humanos mais cognitivamente desenvolvidos. Várias áreas do conhecimento – estudos antropológicos e sociológicos inclusive – já destituíram essa premissa, por julgá-la a-histórica e baseada no que Bourdieu (1984) denomina *juízo de gosto*, em uma subdivisão de alta e baixa cultura, que naturaliza o que, de fato, é uma *violência simbólica*. Conforme Lopes (2007), essa hierarquização é ilegítima na medida em que desconsidera as interações culturais e os processos de hibridização inerentes a essas mesmas interações.

Em se tratando da perspectiva histórico-cultural, entende-se que a sociogênese (VYGOTSKY, 1997) é inerente ao ser humano, estando presente, portanto, em todas as culturas, ainda que os sentidos criados em cada qual não sejam os mesmos. Sobre isso, Lantolf e Poehner (2014, p.23) escrevem: “[...] all cultures share a capacity to create and use symbol systems, including language, to create and share tools, and to create and live in social organizations”.

Delpit (1995) registra, ainda, a infundada crença de que o meio cultural em que o indivíduo se insere é tão determinante que valores, crenças e relações são simplesmente incorporados, ainda que, por vezes, de forma inconsciente, em uma concepção de sociedade como um fenômeno estático e formado por indivíduos que tão somente se adaptam ao *status quo*, ao invés de transformá-lo. A esse respeito, aludimos aos conceitos de agenciamento e de transformação, tão caros a uma teoria que denega a adaptação passiva do indivíduo à estabilidade e à ordem social e afirma que o ser humano é imbuído de agenciamento e capacidade de agir sobre e transformar o mundo.

Concordamos com Stetsenko (2016) na afirmação de que esses conceitos são alicerces necessários ao desenvolvimento humano e à compreensão de que o indivíduo não é mero reprodutor passivo daquilo que ouve e vivencia, simplesmente replicando, refletindo ou reagindo ao mundo como ele é. Segundo a autora,

Development is not a process that somehow happens to people so that they merely can, and sometimes do, transform conditions of their existence... Instead, human development, from this [transformative] perspective, can be conceptualized as a *sociohistorical project and a collaborative accomplishment* – that is, a continuously evolving “work-in-progress”, an ongoing collaborative effort at historical becoming by people as active agents (or agentive actors) who together change their world and, in and through this process, come to be and to know this world and themselves. (p. 251-252, grifos da autora).

Trata-se de conceber o indivíduo como um ser ativo e constantemente transformado pela e transformador da realidade, a qual é co-criada por membros de comunidades sociais e por práticas sociais que ali se estabelecem. Trata-se, ainda, de conceber a mente humana como operando na interseção entre o individual e o coletivo, na medida em que o indivíduo está imbuído em e de práticas sociais coletivas.

O determinismo biológico ou o determinismo cultural, portanto, não encontram sustentação na teoria histórico-cultural, sobretudo sob a égide do pensamento vygotskiano. Assim, não há qualquer aspecto natural capaz de legitimar uma diferenciação, um ranqueamento, uma hierarquização entre a capacidade humana das pessoas. Não é, assim, a “natureza” do homem que lhe impõe limitações ou capacidades. O que o forma é o contexto histórico, cultural e social do qual faz parte.

Na compreensão de Vygotsky, há duas linhas gerais e mutuamente complementares no desenvolvimento humano – uma linha natural biológica e uma linha cultural, esta última resultante de processos históricos. É na ontogênese que esses processos filogenéticos e histórico-culturais se fundem, marcando o salto qualitativo da atividade mental humana, a qual se caracteriza por funções mentais superiores dialeticamente construídas e alicerçadas em funções elementares. Isso implica dizer que a mente humana resulta da interação de processos genéticos e culturais; ou seja, a cognição humana tem sua origem na integração entre mecanismos biológicos e histórico-culturais. Nas palavras de Lantolf e Thorne (2006, p.45), “[...] in ontogenesis the phylogenetic and the sociocultural domains merge so that the individual human organism arises from the interaction between our biological and cultural inheritances”. Os autores acrescentam: “children are initially under the direct influence of biological inheritance but are early on subject to cultural forces that begin to exercise control from the outside over their natural mental endowment”.

Tendo em vista essa discussão, acreditamos, mais uma vez com base em Stetsenko (2016), na inexistência de limitações pré-determinadas em relação ao processo de desenvolvimento; ou seja, cremos na inexistência de qualquer determinação que se antecipe ao desenvolvimento propriamente dito. Pressupomos o caráter ilimitado, e ainda igualitário, do potencial humano.

Human developmental paths are not pre-defined, not pre-programmed, in advance of development situated in context and shaped by the powerful socioeconomical, political, and cultural forces that position individuals within the material-semiotic practices of their time and place. Instead, human capabilities and capacities are *constituted in and through the process of development* – as they are brought into realization in the course of people actively engaging in, contributing to, and transforming collaborative social practices that are culturally mediated, socially contextualized, and contingent on material resources including the critical theoretical tools (cf. Vianna and Stetsenko, 2011) of agency (STETSENKO, 2016, p. 25, grifos da autora).

Ao registrar essa compreensão, seguimos com a autora – assim como com Rancière (1991), Castro (2016) e tantos outros acadêmicos afiliados a Vygotsky –, no raciocínio de que, se não há limitações genéticas ou culturais impostas ao processo de desenvolvimento humano, então todo o indivíduo é dotado de potencial igualmente ilimitado, desde que inserido em um contexto de acesso às ferramentas e aos espaços culturais necessários ao desenvolvimento cognitivo.

Registra-se aqui a preocupação com a educação, assim como se registra aqui a crise da educação propriamente dita. Ao conceber a determinação de forças culturais e/ou biológicas no desenvolvimento cognitivo, por vezes travestidas na *ideologia do dom* (SOARES, 2002), a escola termina por se isentar do compromisso com a educação igualitária.

Eis aí definida a ideologia do dom, segundo a qual as causas do sucesso ou do fracasso na escola devem ser buscadas nas características dos indivíduos: a escola oferece “igualdade de oportunidades”; o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do dom – aptidão, inteligência, talento – de cada um” (SOARES, 2002, p. 10).

Assim, cientes do potencial humano ilimitado anteriormente pontuado e da compreensão de que somente a educação pode promover a igualdade social, voltamos às raízes do pensamento vygotskiano e advogamos pela adoção de teorias de desenvolvimento humano e aprendizagem que vejam esses processos como resultantes da interação entre capacidades inatas, genéticas, biológicas e capacidades social, cultural e historicamente mediadas.

Sob essa lógica, vale a alusão a um estudo idealizado por Vygotsky e Luria e executado por este último, em que o papel da escolaridade nos processos mentais superiores de adultos uzbequistaneses foi investigado. A pesquisa testou áreas como generalização e abstração, dedução e inferência, entre outras (LURIA, 1976).

Em uma tarefa que visava à generalização, Luria apresentou aos Uzbequistaneses quatro objetos, solicitando-lhes que identificassem um item não pertencente ao grupo. Tratava-se de um martelo, um serrote, uma machadinha e uma tora. Os participantes não escolarizados tipicamente responderam que os objetos eram todos parecidos uma vez que o serrote serra a tora, e a machadinha a corta em pedaços pequenos. Dessa forma, tirariam o martelo. Outros contra argumentaram afirmando que nada poderia ser retirado, já que o martelo poderia ampliar a força da machadinha, caso a tora não se cortasse somente com ela. Luria tentou explicar aos participantes outra forma de ver os objetos, na tentativa de fazê-los agrupar esses mesmos objetos em instrumentos, por exemplo, mas não obteve sucesso. De acordo com o autor, o raciocínio dos participantes era voltado à solução de problemas em circunstâncias específicas. O mesmo não aconteceu com os participantes que tinham um ou dois anos de escolaridade, os quais agruparam os instrumentos, excluindo a tora.

Em outra situação, Luria apresentou silogismos a fim de acessar a capacidade de dedução dos participantes. O exemplo a seguir foi apresentado a um participante não escolarizado:

Luria: Algodão somente cresce onde é quente e seco. Na Inglaterra, é frio e úmido. Algodão pode crescer lá?

Participante: Eu não sei.

Luria: Pense sobre isso.

Participante: Eu só estive na região do Kashgar; não conheço nada além disso.

Luria: Mas com base no que eu lhe disse, o que você pode concluir com as minhas palavras?

Participante: Se a terra é boa, o algodão crescerá lá, mas se for úmido e pobre, não crescerá. Se lá for como a região do Kashgar, o algodão crescerá lá também.

Luria: Mas o que as minhas palavras sugerem? [Repete o silogismo].

Participante: Somos pessoas ignorantes; nunca estivemos em outro lugar, então não sabemos se lá é quente ou frio.

(LURIA, 1976, p. 108-109, tradução das autoras)

Luria propõe então outro silogismo a este mesmo participante:

Luria: No extremo norte, onde há neve, todos os ursos são brancos. Novaya Zemlya fica no extremo norte e sempre há neve lá. De que cor são os ursos de lá?

Participante: Há diferentes tipos de ursos.

Luria: [Repete o silogismo].

Participante: Eu não sei. Eu já vi um urso preto, nunca vi nenhum outro... Cada lugar tem seus próprios animais: se é branco, eles serão brancos; se é amarelo, eles serão amarelos.

Luria: Mas que tipo de ursos há em Novaya Zemlya?

Participante: Nós somente falamos daquilo que vimos; não falamos daquilo que não vimos.

(LURIA, 1976, p. 109, tradução das autoras)

Mais uma vez, os participantes que possuíam escolaridade foram capazes de fazer deduções com base nas informações recebidas no silogismo. A esse respeito, Wertsch (1985, p.35) nos fala:

Literate subjects demonstrated willingness and ability to operate with linguistic objects and a linguistically created reality. They categorized objects, accepted premises, and derived conclusions strictly on the basis of linguistic means. Nonliterate subjects did not demonstrate such tendencies. Instead, they invoked non-linguistic, practical experience in their reasoning.

A pesquisa reportada por Luria sofreu várias críticas nas décadas seguintes a sua divulgação, mas estudos subsequentes (SCRIBNER; COLE, 1981; LURIA, 1982; TULVISTE, 1991) acabaram por encontrar resultados que davam suporte ao pressuposto, já evidenciado em Luria (1976), de que pessoas sem escolaridade tendem a adotar uma postura empírica, por ocasião da resolução de problemas, com base na própria experiência, enquanto que aquelas com escolaridade adotam posturas mais analíticas.

Tendo em vista esses registros, voltamos à discussão do potencial humano ilimitado e do potencial da educação para o desenvolvimento e a aprendizagem. Nesse sentido, retomamos um pressuposto central ao pensamento vygotskiano, qual seja a compreensão de que a gênese do desenvolvimento humano está nos processos interpsicológicos – os quais acontecem por meio da interação com o outro, mediada pela linguagem – que, de modo gradual e não linear, tornam-se intrapsicológicos.

Isso posto, a educação se torna chave para a justiça social, e a escolaridade a forma mais justa de superação da desigualdade social. À escola, na qualidade de “major avenue for mediation” (KARPOV, 2014, p. 94), compete intermediar o processo por meio do qual o indivíduo atravessa as fronteiras do cotidiano para o científico, sendo a qualidade da instrução fator determinante para a necessária construção de intersubjetividades indispensável a esse processo. Conforme Daniels (2016), em publicação que tematiza Vygotsky e pedagogia, o desenvolvimento de conceitos científicos é parte fundante do processo educativo, sustentado por conceitos cotidianos e constituído por meio de cooperação e colaboração sistemáticas entre o professor e a criança, o professor participando e dando assistência naquilo que a criança não pode fazer ou racionalizar de forma independente. Importa destacar a importância dessa interação entre conceitos cotidianos e científicos haja vista sua natureza complementar. De acordo com Vygotsky (1987, p.169), “the weakness of the everyday concept lies in its incapacity for abstraction”, ao passar que “the weakness of the scientific concept lies in its verbalism, in its insufficient saturation with the concrete”.

Não há, pois, como relativizar o papel da escola. Em um país como o Brasil, no qual as instituições educacionais das redes públicas atendem a uma expressiva população de estudantes oriundos de ambientações familiares sem escolaridade plena, gaseificações decorrentes do relativismo contribuem para o quadro de exclusão social em lugar de confrontá-lo. Importa, assim, uma abordagem que relacione, confronte e, acima disso, tensione o que é do cotidiano com o que é da ciência, tanto quanto com o que é da arte e da filosofia, em um processo de ampliação de repertório discente fundado na intersubjetividade (WERTSCH, 1985; CERUTTI-RIZZATI; DELLAGNELO, 2016).

O presente **volume temático**, intitulado *A relevância da perspectiva histórico-cultural vygotskiana para profissionais ocupados com educação escolar em linguagem*, responde às problematizações identificadas nesta breve introdução por meio de sete artigos e uma tradução do artigo inédito do filósofo italiano Augusto Ponzio, produzido com o fim específico de contemplar este volume. Trata-se de textos que buscam explicitar fundamentos ou representar e projetar a educação a partir da égide do pensamento de Vygotsky.

Na perspectiva da explicitação de fundamentos desse pensamento, estão os textos de Ponzio, Duarte, Martins e Daga. Os demais artigos, ao ilustrar e elucidar argumentos explicitados nos textos anteriores a partir de dados empíricos, reforçam, iluminam e, por vezes, extrapolam o dito debate.

No caso de Augusto Ponzio, em texto intitulado **Pensiero e Parola in Lev S. Vygoskij**, o ensaísta retoma, em enfoque filosófico, valoroso capítulo da obra vygotskiana, intitulado ‘Pensamento e palavra’, produção de 1934, no qual o autor bielorusso empreende uma importante e conhecida discussão em que defende que o pensamento se realiza na palavra. Ponzio, no ensaio aqui publicado, coloca em diálogo o ideário vygotskiano com o Círculo de Bakhtin, discutindo possíveis aproximações entre ambas as abordagens no que tange às relações conceituais em foco. Faz, ainda, uma cuidada discussão sobre as implicações de tradução – para o italiano e o português – destes conceitos fundantes da obra de Lev Vygotski: pensamento/palavra/linguagem.

O ensaio de Ponzio é seguido de sua **tradução para a língua portuguesa**, de autoria de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti e Giorgia Brazzarola, a primeira delas tendo realizado estágio pós-doutoral sob sua tutela na Università degli Studi di Bari, UNIBA, Itália, no ano de 2013. A tradução se intitula *Pensamento e Palavra em Lev. S. Vygotski*.

Newton Duarte, em um texto de extrema relevância para a compreensão do pensamento vygotskiano, sobretudo no que respeita à educação, reafirma a magnitude da colaboração de uma individualidade mais desenvolvida sobre uma individualidade menos desenvolvida na apropriação de conhecimentos que transcendem ao cotidiano, em uma dinâmica que envolve temporalidade, ou seja, uma dinâmica que envolve um percurso de desenvolvimento que congrega passado, presente e futuro. Nessa discussão, o texto

Individualidade, Conhecimento e Linguagem na Concepção Dialética de Desenvolvimento em Vigotski pontua, ainda, a transição do pensamento por complexos ao pensamento por pseudoconceitos e então ao pensamento por conceitos.

No artigo **Desenvolvimento do Pensamento e Educação Escolar: Etapas de Formação de Conceitos à Luz de Leontiev e Vigotski**, Lígia Márcia Martins, em uma lúcida abordagem da perspectiva de Leontiev e de Vygotsky sobre a formação de conceitos em sua relação com o desenvolvimento do pensamento, destaca o papel imprescindível da escola na apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados. A autora ressalta que o verdadeiro conhecimento da realidade e a atividade intencional e transformadora do psiquismo que ele propicia se dão no desenvolvimento do pensamento abstrato e conceitual.

O artigo de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti e Helen Pereira – **Por uma Dimensão também Conceitual da Educação em Linguagem: uma Abordagem Vigotskiana** – segue na linha de reivindicar a relevância da apropriação conceitual na educação em linguagem, em um atinado enfoque pautado na e para a intersubjetividade. Nesse sentido, as autoras discutem desafios da formação docente para a educação em linguagem, na certeza de que compete à escola o tensionamento entre conceitos cotidianos e científicos de modo a facultar ao indivíduo operar intencionalmente na compreensão e na autoria.

Sob o fio condutor da deferência à formação de conceitos com vistas à autorregulação do sujeito, Paola Gabrielle Biehl e Adriana Kuerten Dellagnelo escrevem o texto “**Contextualization**” in Development: a Microgenetic Study of an English as a Foreign Language Teacher. Trata-se de estudo de base metodológica microgenética, que traça o desenvolvimento do conceito de ‘contextualização’ por parte de uma professora de língua inglesa em seus primeiros passos profissionais em um instituto de línguas no Brasil. Para tanto, a professora iniciante tem, ao longo de um semestre letivo, sua aula observada, filmada e dialogada por/com uma orientadora pedagógica a cada quinze dias. Essa materialidade ilustra a formação do conceito em foco em seu processo de desenvolvimento.

Aline Cassol Daga, ao articular o pensamento vygotkiano com o Círculo de Bakhtin e os estudos de letramento, em texto intitulado **Ampliação de Vivências com o Ato de Ler na Educação Escolar em Linguagem: uma Discussão sobre a Intersubjetividade e a Formação de Leitores**, aborda a leitura – atividade primordial para a apropriação do conhecimento e a formação dos indivíduos – em suas dimensões intersubjetiva e intrassubjetiva, em favor de uma educação escolar do ato de ler que transcenda os muros da escola e faculte a ampliação do repertório cultural historicamente sistematizado.

Por fim, em busca da necessária transformação da educação escolar atual, Marília Mendes Ferreira busca, no ensino desenvolvimental de Davydov, uma alternativa que contribua para o enfrentamento de desafios impostos a docentes e discentes em contato com uma pedagogia que, de fato, promova o desenvolvimento humano. Em articulação com os demais textos deste volume, o artigo **O Ensino Desenvolvimental e seus Desafios para a Formação dos Professores: um Relato de Experiência no Ensino da Escrita Acadêmica em Inglês** destaca o papel imprescindível dos conceitos científicos na ampliação do pensamento teórico, da intencionalidade e da autorregulação. Ferreira ilustra seu texto com dados empíricos provenientes de dois cursos de escrita em língua inglesa, um em contexto de graduação e outro em contexto de pós-graduação.

Essas contribuições e os pontos de convergência entre elas fomentam a indicação coletiva da validade do pensamento vygotkiano a partir do qual, acreditamos, podemos transformar a escola e as práticas que nela se instauram e dela derivam, decorrentes de questões que nos parecem fomentadas por tradicionalismo. Firmamos, nesse sentido, o reconhecimento à necessária conservação da tradição, mas não do tradicionalismo. Isso porque compreendemos a mente humana como derivada de práticas sociais provenientes do passado, mas ao mesmo tempo atinente ao tempo presente e constituída por uma projeção do futuro; ou seja, entendemos que a escola pode partir de atividades e convenções do passado em vista dos desafios do presente e das projeções do futuro. Em suma, buscamos uma escola transformadora, que funcione em uma dimensão prospectiva do desenvolvimento e seja capaz de apropriar-se do repertório cultural histórico da humanidade, sem simplesmente repeti-lo mecanicamente, mas ressignificando-o à luz das provocações e estímulos do presente, e vislumbrando o futuro.

Encerramos esta introdução registrando nossos sinceros e carinhosos agradecimentos à colega e sempre mestra Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, não simplesmente pelo apoio, dedicação e inspiração na concretização deste volume, mas também e, talvez principalmente, por nossa própria formação nessa área de estudos, que hoje orgulhosamente nos constitui. À Mary, nossa eterna gratidão.

ADRIANA KUERTEN DELLAGNELO*
 ROSÂNGELA PEDRALI**
 ORGANIZADORAS DO NÚMERO TEMÁTICO

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Distinction: a social critique of the judgment of taste**. Cambridge: Routledge, 1984.

CASTRO, Luis Sebastián Villacañas. **Critical pedagogy and Marx, Vygotsky and Freire: phenomenal forms and educational action research**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2016.

CERUTTI-RIZZATI, Mary Elizabeth; DELLAGNELO, Adriana Kuerten. Implicações e problematizações do conceito de intersubjetividade: um enfoque na formação do profissional de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, p. 107-132, 2016.

DANIELS, Harry. **Vygotsky and pedagogy**. Nova York: Routledge, 2016.

DELPIT, Lisa. Teachers, culture, and power: An interview with Lisa Delpit. In: LEVINE, D; LOWE, R.; PETERSON, B.; TENORIO, R. (Org.). **Rethinking schools: An agenda for change**, Nova York: The New Press, 1995. p. 136–147

KARPOV, Yuriy. **Vygotsky for educators**. Nova York: Cambridge University Press, 2014.

LANTOLF, James; POEHNER, Mathew. **Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 Education: Vygotskian Praxis and the Research/Practice Divide**. Nova York: Routledge, 2014.

LANTOLF, James; THORNE, Steven. **Sociocultural theory and the genesis of second language development**. Nova York, Oxford University Press. 2006.

* Atua nos programas de graduação em Letras e pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários (PPGI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Sua área de interesse é a formação de professores de línguas, predominantemente sob fundamentação sociocultural/histórico-cultural.

** Atua em diversos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. É vinculada aos programas de pós-graduação em Linguística e mestrado profissional em Letras, ambos pela mesma instituição. Interessa-se pela educação linguística na perspectiva histórico-cultural, com ênfase nos processos orientados para a formação humana.

LOPES, João Teixeira. **Da democratização à democracia cultural**. Porto: Profedições, 2007.

LURIA, Alexander. **Cognitive development: its cultural and social foundations**. Cambridge: Harvard University Press, 1976.

LURIA, Alexander. **Language and cognition**. Nova York: John Wiley and Sons, 1982.

MORAWSKI, Jill. Moving gender, positivism and feminist possibilities. **Feminism & Psychology**, v. 15, n. 4, p. 408–414, 2005. doi:10.1177/0959-353505057612

RANCIÈRE, J. **The ignorant schoolmaster: five lessons in intellectual emancipation**. Stanford, CA: Stanford University Press, 1991.

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. **The psychology of literacy**. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo, SP: Ática, 2002.

STETSENKO, Anna. **The transformative mind: expanding Vygotsky's approach to development and education**. Nova York: Cambridge University Press, 2016.

TULVISTE, Peeter. **Cultural-historical development of verbal thinking: A psychological study**. Nova York: Nova Science Publishers, 1991.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.

VYGOTSKY, Lev. Problems of general psychology. In: VYGOTSKY, Lev. **The collected works of L. S. Vygotsky**. Volume 1. Nova York: Plenum, 1987.

VYGOTSKY, Lev. The history of the development of higher mental functions. In: VYGOTSKY, Lev. **The collected works of L. S. Vygotsky**. Volume 4. Nova York: Plenum, 1997.