

Eliane Regina Pereira  
(Organizadora)

# A Pesquisa em Psicologia em Foco



Eliane Regina Pereira  
(Organizadora)

# A Pesquisa em Psicologia em Foco

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Natália Sandrini  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof.<sup>a</sup> Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.<sup>a</sup> Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
P474	A pesquisa em psicologia em foco [recurso eletrônico] / Organizadora Eliane Regina Pereira. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Pesquisa em Psicologia em Foco; v. 1)  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-367-5 DOI 10.22533/at.ed.675190506  1. Psicologia – Pesquisa – Brasil. I. Pereira, Eliane Regina. II.Série.  CDD 150.7
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

Um fotógrafo-artista me disse uma vez: veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes. (...). Se fizerem algum exame mental em mim por tais julgamentos, vão encontrar que eu gosto mais de conversar sobre restos de comida com as moscas do que com homens doutos. (Barros, 2006)<sup>1</sup>.

A partir de uma memória inventada, Manoel de Barros nos convida a pensar sobre as importâncias. Segundo o poeta é preciso que nos encantemos pelas coisas. Assim, mais importante que medir, ou ainda, que identificar o instrumento certo da medida é preciso estar encantado pelo processo. Entendemos que pesquisar é se encantar, é se entregar a uma temática e se permitir mergulhar no processo de construção de dados, de modo que os resultados não sejam entendidos como descobertas, mas como construção de um processo que se dá entre o pesquisador e a pesquisa realizada.

Segundo o dicionário online<sup>2</sup> pesquisar é um verbo transitivo que significa investigar com a finalidade de descobrir conhecimentos novos, ou ainda, recolher elementos para o estudo de algo. Se o objetivo é, portanto, descobrir conhecimentos novos, temos obrigação de após pesquisar, espalhar esses novos conhecimentos. Este é o objetivo deste livro, divulgar, espalhar, difundir conhecimentos pesquisados. O livro é resultado de uma série de pesquisas em psicologia. Não é um livro de método, mas um livro de relato de pesquisa e de experiência.

O livro está organizado em três partes. A primeira parte intitulada “Pesquisas Teóricas” consta de quinze capítulos que apresentam diferentes temáticas e diferentes caminhos de pesquisa. Desde pesquisas bibliográficas de cunho qualitativo e/ou quantitativo em bases de dados a pesquisas de profundidade em autores específicos como Rubinstein, Davýdov e Emília Ferreiro. Dificuldade de aprendizagem, evolução da língua escrita, formação de professores, imagem corporal, violência contra a mulher, jogo compulsivo, transtorno do pânico e transtorno do stress pós-traumático são algumas das temáticas aqui apresentadas.

A segunda parte intitulada “Pesquisas Empíricas” é composta de dez capítulos. Nesta parte, os autores apresentam diferentes instrumentos de pesquisa: Questionário semiestruturado com perguntas fechadas, aplicação de diferentes inventários ou escalas, entrevistas semiestruturadas, são algumas das metodologias de pesquisas expostas aqui.

A terceira parte intitulada “Relatos de experiência” inclui seis pequenos relatos que permitem ao leitor acompanhar o trabalho dos autores.

É preciso ser possuído por uma paixão para que se possa comunica-la.

---

1 Barros, M. (2006). Memórias inventadas: a segunda infância. São Paulo. Editora Planeta.

2 <https://www.dicio.com.br/pesquisar/>

Esperamos que você se encante pela leitura, assim como, cada pesquisador/autor aqui apresentado, evidencia ter se apaixonado, se encantado pelo ato de pesquisar.

Eliane Regina Pereira

## SUMÁRIO

### PESQUISAS TEÓRICAS

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM INFANTIL	
Matildes Martins Feitosa	
Janicleide Rodrigues de Souza	
Francisco Mayccon Passos Costa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6751905061</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>13</b>
AS CONTRIBUIÇÕES DE SERGUEI LEONIDOVICH RUBINSTEIN PARA A EDUCAÇÃO: UMA EXPRESSÃO DE SUA TEORIA DA ATIVIDADE	
Alexandre Pito Giannoni	
Luana de Lima Menezes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6751905062</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>25</b>
A EVOLUÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA SEGUNDO A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA: DO PERÍODO PRÉ-SILÁBICO AO SISTEMA ALFABÉTICO PELO SUJEITO QUE APRENDE	
Bruna Assem Sasso dos Santos	
Adrián Oscar Dongo Montoya	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6751905063</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>40</b>
CUBA: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA	
Drielly Adrean Batista	
Alonso Bezerra de Carvalho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6751905064</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>51</b>
GESTALT-TERAPIA E TERAPIA COGNITIVO COMPORTAMENTAL (TCC) UM DIÁLOGO SOBRE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	
Maira Ribeiro da Silva	
Andréia Borges da Silva	
Nádie Christina Ferreira Machado Spence	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6751905065</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>61</b>
PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE CÍRCULO	
Patrick Leandro Felipe	
Ademir Damazio	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6751905066</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>76</b>
TANATOLOGIA: A EDUCAÇÃO SOBRE A MORTE NO CONTEXTO ESCOLAR	
Jessyca Gracy Pereira Veloso	
Bianca Viana Coutinho	
Nathália Gomes Duarte	
Camila Maria Rabêlo	

**CAPÍTULO 8 ..... 87**

PERSPECTIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: LÓGICA DA PROGRAMAÇÃO, PIAGET E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Luciana Michele Ventura  
Luciane Guimarães Batistella Bianchini  
Lisandra Costa Pereira Kirnew  
Luciana Ribeiro Salomão  
Bernadete Lema Mazzafera

DOI 10.22533/at.ed.6751905068

**CAPÍTULO 9 ..... 99**

ASPECTOS PSICOSSOMÁTICOS DA IMAGEM CORPORAL DE PACIENTES TRANSPLANTADOS RENAIIS – UMA REVISÃO DE LITERATURA

Jéssica Regina Chaves  
Périsson Dantas do Nascimento

DOI 10.22533/at.ed.6751905069

**CAPÍTULO 10 ..... 108**

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: UMA REVISÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA A PARTIR DE 2014

Mariana Gonçalves Farias  
Mariana Costa Biermann  
Glysa de Oliveira Meneses  
Lia Wagner Plutarco  
Estefânea Élide da Silva Gusmão

DOI 10.22533/at.ed.67519050610

**CAPÍTULO 11 ..... 123**

OLHAR PSICANALÍTICO PARA O TRANSTORNO DE PÂNICO: EXPRESSÃO DE ANGÚSTIA E EVIDÊNCIA DO DESAMPARO

Amanda da Rocha Camargo

DOI 10.22533/at.ed.67519050611

**CAPÍTULO 12 ..... 137**

TRANSTORNO OBSESSIVO-COMPULSIVO: ASPECTOS GENÉTICOS E O TRATAMENTO COM BASE NA TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL

Jonanthan Costa Araujo  
Laíne Kamila Machado Gomes  
Simão Neto  
Victória Regina Silva Rodrigues  
Danilo Camuri Teixeira Lopes  
Nelson Jorge Carvalho Batista

DOI 10.22533/at.ed.67519050612

**CAPÍTULO 13 ..... 145**

DIFICULDADES ENFRENTADAS POR PACIENTES COM TRANSTORNO DO PÂNICO E TRANSTORNO DO STRESSE PÓS-TRAUMÁTICO (TEPT)

Juniane Oliveira Dantas Macedo  
Liliana Louisa de Carvalho Soares  
Lyzanka Fontinele Vasconcelos  
Roberta Soares Machado

Nelson Jorge Carvalho Batista  
DOI 10.22533/at.ed.67519050613

**CAPÍTULO 14 ..... 158**

JOGANDO, PERDENDO E SOFREDO: UM OLHAR SOBRE O JOGO COMPULSIVO A PARTIR DE  
*MARGE SIMPSON*

Heloá Silva Ferreira  
Felipe Maciel dos Santos Souza

DOI 10.22533/at.ed.67519050614

**CAPÍTULO 15 ..... 169**

TRANSTORNO DE ESTRESSE PÓS-TRAUMÁTICO SOB UMA VISÃO PSICOLÓGICA DO FILME O  
QUARTO DE JACK

Nathália Gomes Duarte  
Jessyca Gracy Pereira Veloso  
Lilian Alves Ribeiro  
Bianca Viana Coutinho  
Nelson Jorge Carvalho Batista

DOI 10.22533/at.ed.67519050615

**SOBRE A ORGANIZADORA..... 179**

## AS CONTRIBUIÇÕES DE SERGUEI LEONIDOVICH RUBINSTEIN PARA A EDUCAÇÃO: UMA EXPRESSÃO DE SUA TEORIA DA ATIVIDADE

**Alexandre Pito Giannoni**

Jaboticabal – SP

**Luana de Lima Menezes**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande – MS

**RESUMO:** Este trabalho possui como objetivo apresentar a importância teórica do psicólogo soviético Serguei Leonidovich Rubinstein, para a educação e o desenvolvimento humano. Para cumprir nosso objetivo, realizamos uma pesquisa teórica, apresentando os principais materiais de Rubinstein sobre educação e desenvolvimento humano. Rubinstein foi um conspícuo psicólogo soviético que produziu sua teoria já no princípio de 1920, edificando uma ciência psicológica sob as bases do marxismo. Sua teoria da atividade se desenvolveu como uma importante expressão de toda a psicologia soviética. Em nossa pesquisa encontramos que, a partir de 1922, Rubinstein iniciou um trabalho de sistematizar sua teoria a partir de uma concepção ativa, criticando a psicologia tradicional de seu tempo. Porém, ainda neste período, evidenciamos a ausência de um sistema marxista em suas ideias, que se desenvolveria com maior coerência no princípio de 1930. Neste período, Rubinstein formulou a tese de que os seres humanos se desenvolvem de modo ativo na sociedade em que vivem,

transformando o mundo por meio da atividade prática e teórica. Portanto, a educação deveria se desenvolver em conjunto com a atividade, tornando-se condição para o desenvolvimento da consciência. Por fim, demonstramos também, na conclusão desse trabalho, as proximidades entre as ideias de Rubinstein e Vigotski na ciência psicológica e educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Psicologia Soviética, Rubinstein, Educação

### THE CONTRIBUTIONS OF SERGUEI LEONIDOVICH RUBINSTEIN FOR EDUCATION: AN EXPRESSION OF HIS THEORY OF ACTIVITY

**ABSTRACT:** This work aims to present the theoretical importance of the soviet psychologist Serguei Leonidovich Rubinstein, for education and human development. To fulfill our goal, we performed a theoretical research, presenting Rubinstein's main material on education and human development. Rubinstein, was a conspicuous soviet psychologist who produced his theory in early 1920, building a psychological science under Marxism's foundations. His activity theory developed as an important expression of the whole soviet psychology. We found in our research that since 1922, Rubinstein started the work of systematizing his theory from an

active conception, criticizing the traditional psychology of his time. However, during this period, we evidence the absence of a Marxist system in his ideas, which would develop more consistently in early 1930. In this period, Rubinstein formulated the thesis that human beings develop actively in the society they're living, transforming the world through practical and theoretical activity. Therefore, education should develop alongside activity, becoming condition to consciousness development. Lastly, we also show in the conclusion of this work, the proximity between Rubinstein's and Vigotski's ideas in psychological science and education.

**KEYWORDS:** Soviet Psychology, Rubinstein, Education

## 1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho possui como objetivo apresentar a importância teórica do psicólogo soviético Serguei Leonidovich Rubinstein para a educação e o desenvolvimento humano. Portanto, realizamos ao longo desse trabalho uma pesquisa teórica que nos permitiu reconstruir a história biográfica e bibliográfica de Rubinstein, destacando a importância dada pelo teórico à educação e formação de um novo ser humano. Reconstruímos brevemente a história da psicologia soviética, desde a Revolução de Outubro de 1917. Também, apresentamos alguns conceitos de capital importância para se compreender a concepção teórica de Rubinstein, incluindo sua compreensão de educação e a importância do desenvolvimento de uma nova personalidade. Por fim, concluímos apresentando as contribuições da teoria rubinsteiniana e suas semelhanças com a abordagem de Vigotski.

Rubinstein foi um conspícuo filósofo e psicólogo marxista da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Seu trabalho ainda é desconhecido no ocidente, comparado a teóricos tais como: Lev Semiónovich Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) (GIANNONI; MENESES; LEÃO, 2017). Todavia, seus escritos na ciência psicológica tiveram um grande impacto na psicologia soviética até o fim de 1950, desenvolvendo sua própria escola psicológica e reunindo seguidores ao longo de toda sua vida. Seus colaboradores mais conhecidos são: Ksenia Alexandrovna Abulkanova (1932-) e Andrei Vladimirovich Brushlinskii (1933-2002). (BRUSHILINSKII, 2002).

Assim, desde a inserção dos teóricos soviéticos na psicologia brasileira, pela escola da PUC de São Paulo, encontramos um desenvolvimento significativo nos trabalhos teóricos e práticos da ciência psicológica no Brasil. Desde 1984, com o livro *Psicologia social: O homem em movimento*, organizado pela psicóloga Silvia Tatiana Maurer Lane (1933-2006), podemos encontrar o desenvolvimento de categorias tais como: atividade, consciência e personalidade que estavam sendo desenvolvidas pela psicologia soviética (GIANNONI; MENESES; LEÃO, 2017). Essas categorias trabalhadas pelo grupo da PUC de São Paulo, poderiam ser encontradas já no livro de Leontiev: *Atividade, consciência e personalidade* (LEONTIEV, 1978). Este material,

estava já disponível na Argentina pela editora: edições ciências do homem, sendo apropriado pela psicologia brasileira, primeiramente com o grupo de Lane na PUC. Esse foi o marco para o desenvolvimento da Psicologia Sócio-Histórica, diga-se de passagem, referência ao próprio livro de Leontiev, também, representando como a psicologia de Vigotski era denominada na União Soviética, a partir de uma corrente seguida por Leontiev e outros colaboradores. (SMIRNOV, 1967). Todavia, novos teóricos soviéticos começaram a fazer parte da psicologia brasileira, livros de Vigotski são traduzidos para o português, surgindo uma nova denominação de sua escola: psicologia histórico-cultural.

Em direção oposta a denominação de Sócio-Histórica encontrada nos seguidores de Leontiev e, expressada por Smirnov (1967), encontramos que a chamada psicologia histórico-cultural era muito utilizada pelos críticos e censuradores deste período como, por exemplo, Talankin (2000) e Rudneva (2000). As críticas feitas aos trabalhos de Vigotski e seus colaboradores eram dirigidas de forma pejorativa sob a etiqueta de: psicologia culturalista. Todavia, devemos lembrar que Luria (1979, 1992), afirmou que Vigotski nunca havia dado um nome a sua abordagem, mas sim, gostava de chamá-la de psicologia cultural, histórica e instrumental.

Neste sentido, a partir da década de 1990, a psicologia Sócio-Histórica e Histórico-Cultural, começou a envolver-se cada vez mais nos trabalhos da psicologia brasileira (GIANNONI; MENESES; LEÃO, 2017). Entretanto, as características particulares encontradas na teoria de Vigotski, não são exclusivas de sua abordagem, mas sim, faziam parte de um movimento de transformação prática e teórica que se iniciou com a Revolução de Outubro de 1917, na qual encontramos também, as ideias de Rubinstein, ou ainda, de vários outros psicólogos soviéticos. Portanto, é na apresentação da criação de uma nova ciência psicológica, e das condições materiais que permitiram esse desenvolvimento que iniciamos nossas análises. Devemos ter a clareza de que Vigotski, Luria e Leontiev, não foram os únicos que desenvolveram trabalhos na psicologia soviética. Partindo dessa concepção, apresentamos a contribuição dos trabalhos de Rubinstein.

## **2 | SERGUEI LEONIDOVICH RUBINSTEIN E AS CONDIÇÕES POSTAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA NOVA PSICOLOGIA**

Sobre a vida de Serguei Leonidovich Rubinstein, possuímos poucas informações. Sabemos que nasceu em Odessa no dia 18 de junho de 1889 e, faleceu em Moscou em 11 de janeiro de 1960, após uma vida dedicada a ciência e a construção ativa de uma nova psicologia. Todavia, a vida de Rubinstein não pode ser resumida apenas a esses elementos. Filho de uma família judia, de grande intelectualidade foi educado por sua mãe nos primeiros anos de vida. Foi ela, que apresentou clássicos da literatura russa e estrangeira. Ainda na infância tornou-se fluente em três línguas: russo, latim e

grego (GIANNONI; MENESES; LEÃO, 2017).

Pela condição econômica de sua família, concluiu seus estudos no Richelieu de Odessa, em que frequentou entre os anos de 1898 a 1908. Neste mesmo ano, deu continuidade a seus estudos fora da Rússia, frequentando as Universidades de Freiburg, Marburg e Berlin. Nelas, Rubinstein, estudou filosofia, psicologia, sociologia, matemática, física, ciências naturais e lógica, se tornando um grande enciclopedista do século XX. Antes de retornar a Rússia, Rubinstein, defendeu sua tese na primavera de 1913. Sob orientação de Herman Cohen (1842-1918) e Paul Natorp (1884-1924), realizou um trabalho intitulado: Um estudo sobre o problema do método, do qual recebeu seu doutorado em filosofia. Em sua tese, Rubinstein, realizou uma análise sobre os diferentes métodos da filosofia, em específico, nas obras de Kant e Hegel (PAYNE, 1968).

Antes de retornar a Rússia, recusou vários convites para dirigir departamentos de lógica e filosofia de Universidades Europeia. Retornando a Odessa, ocupou-se de um cargo como professor de psicologia e lógica da educação básica, sendo convidado em 1919 por Nikolai Nikolaevich Lange (1858-1921), a ocupar uma cadeira na Universidade de Odessa. É nela que começa a trajetória de Rubinstein na ciência psicológica, entretanto, com um único detalhe: neste período, Rubinstein era ainda um teórico idealista, assim como grande parte dos filósofos e psicólogos do começo do século XX, durante os primeiros anos da Revolução (GIANNONI; MENESES; LEÃO, 2017).

Em sua passagem pela Universidade de Odessa, assumiu o departamento de psicologia em 1922, após o falecimento de Lange. Todavia, em imediato começa a sofrer uma série de perseguições políticas, sendo censurado e retalhado por um grupo de professores pré-revolucionários, que se apresentavam contra as novas ideias que surgiram junto com a Revolução. Rubinstein, o perigoso teórico idealista, que se utilizava das concepções filosóficas de Kant e Hegel, sofreu sua primeira censura em sua trajetória científica (GIANNONI; MENESES; LEÃO, 2017). Neste primeiro período do desenvolvimento teórico de Rubinstein, encontramos ainda, noções idealistas da filosofia e psicologia, condizentes com o contexto econômico e político da Rússia Czarista, que se conservou ainda nos primeiros anos após a Revolução.

Todavia, após a Revolução, novos teóricos surgiram, tais como: Mihail Yakovlevich Básov (1892-1931), Pavel Petrovich Blonski (1884-1941) e Kostantin Nicolaievich Kornilov (1879-1957), dirigindo críticas diretamente às teorias idealistas. (SHUARE, 2016). Contudo, o principal nome da psicologia neste momento – princípio de 1920 – foi o de Kornilov. Em seus primeiros trabalhos defendeu a separação da filosofia e da psicologia. (SHUARE, 2016). Todavia, retratou-se em 1923, quando realizou sua famosa defesa em que a psicologia deveria ter como fundamento: o marxismo.

Antes, da defesa Kornilov, muitos teóricos conhecidos realizavam suas pesquisas baseando-se em teorias idealistas. Como exemplo, podemos apresentar os trabalhos

de atendimento realizados por Luria (1992), que tinham como base a psicanálise freudiana e junguiana. Contudo, o trabalho mais marcante que podemos mencionar é o de Rubinshtein (1986), que em 1922 escreveu um artigo em Odessa, intitulado: O princípio da auto atividade criativa. Nele, Rubinstein, já desenvolvia sua teoria da atividade, todavia, a partir de um fundamento idealista.

Rubinshtein (1986), iniciou seu artigo realizando uma reflexão sobre o que seria o conhecimento, tomando emprestado, considerações de filósofos como Sócrates e Platão. Para o jovem Rubinstein, o conhecimento deveria ser encarado de um modo ativo, neste sentido, o aprendizado deveria ser realizado de maneira ativa e não a partir de uma “[...] dogmática comunicação e recepção mecânica dos resultados finais”. (RUBINSHTEIN, 1986, p. 7). Em 1922, Kornilov, ainda não havia feito sua defesa do marxismo como base para uma psicologia científica, contudo, Rubinstein já compreendia a importância de se educar um sujeito ativo e criativo para uma nova sociedade. A criação do novo ser humano socialista, deveria levar em consideração toda a reforma da educação soviética, no entanto, ainda neste momento, os trabalhos apresentavam grandes confusões teóricas e principalmente epistemológicas. Esse foi o caso de Rubinstein, apresentando ainda, uma concepção idealista, mas progressista, do que deveria ser a educação soviética.

O jovem Rubinstein, criticou a postura das teorias do fim do século XIX e princípio do século XX, que afirmavam que o processo de educação é dado por meio dos órgãos sensoriais e perceptivos. Para estas teorias, o aluno deveria ser apenas um receptáculo de conhecimento, um mero reproduzidor passivo daquilo que era ministrado no ensino básico e superior, ou seja, receber apenas aquilo que lhe é dado. A crítica de Rubinstein, é contrária a modelos de ensino do princípio do século XX. Para ele, um ensino meramente passivo, não cria condições adequadas para o desenvolvimento de uma atividade auto criativa. (RUBINSHTEIN, 1986).

Ao criticar a educação tradicional de seu tempo, Rubinshtein (1986), escreveu que uma característica diferente, por exemplo, entre educação e arte, encontra-se na potencialidade da segunda. Esse fato, encontra-se para Rubinstein, na ideia de que a arte não seria apenas uma cópia do dado, ou ainda, uma reprodução mecânica do mundo, mas sim, uma forma completamente particular de se expressar a realidade. Essa seria uma questão que demonstraria que a educação sistematizada não deve ser algo meramente reprodutivo, ou dado, ela deveria seguir os preceitos da criação ativa, assim como a atividade artística.

Ainda para Rubinstein, na superação da educação mecânica e reprodutiva, se desenvolveria o princípio da auto atividade criativa, portanto, criando condições para o desenvolvimento de uma personalidade que possuísse como critério sua independência (RUBINSHTEIN, 1986). Apesar do grande avanço dessa tese, Rubinstein, ainda não apresentava a importância da mediação como uma condição da educação sistematizada, assim como, faria Vigotski (2003), em 1924, em seu livro Psicologia pedagógica. Todavia, foi de extrema importância o princípio das críticas de

Rubinstein, dirigidas aos representantes do ensino dogmático, diga-se de passagem, um grande resquício da Rússia pré-revolucionária.

Rubinshtein (1986), também escreveu que para o desenvolvimento de um princípio da auto atividade criativa, existia a necessidade de uma transformação radical em toda a educação. Entretanto, essa mudança já havia se iniciado com a Revolução de Outubro de 1917. Luria (1992), escreveu que logo após o processo revolucionário, as portas de todas as Universidades foram abertas, dando origem a uma mudança revolucionária em todo sistema educacional da Rússia. Contudo, a falta de professores e, o resquício do tradicionalismo dentro das Universidades, ainda se fazia como um empecilho para a educação do novo homem e da nova mulher socialista.

Tendo as condições materiais, econômicas e políticas para o desenvolvimento de uma nova personalidade, Rubinshtein (1986), escreveu que a auto atividade criativa, não apenas manifesta as ações ou atos do sujeito, mas também, o determina, criando novas condições para seu desenvolvimento. Mesmo com a ausência do marxismo, encontramos afirmações que estão de acordo com a visão de mundo do materialismo histórico-dialético. Podemos lembrar que para Marx (2008), é o ser social que condiciona o desenvolvimento da consciência, e não o oposto. Portanto, Rubinstein, apontou que ao mesmo tempo que a atividade objetiva os atos do sujeito, ela também, potencializa seu desenvolvimento.

Ainda por meio da auto atividade criativa, Rubinstein afirmou que o sujeito desenvolve sua personalidade e o próprio mundo que vive, levando em consideração seu período histórico e as condições materiais presentes na sociedade. Neste sentido, a auto atividade criativa, não pode ser um ato isolado do próprio indivíduo, mas sim, uma ação coletiva, até porque “uma pessoa completa [...] não implica isolada solidão”. (RUBINSHTEIN, 1986, p. 16). A educação do novo ser humano soviético, deveria ser uma tarefa coletiva e não individual.

Portanto, encontramos na década de 1920, grandes avanços para o desenvolvimento da educação de um novo ser humano, o texto de Rubinstein demonstrou as novas condições postas pela Revolução de Outubro de 1917. Todavia, após esse curto período na Universidade de Odessa, Rubinstein, foi perseguido politicamente e censurado pela ala conservadora de professores pré-revolucionários. Seus trabalhos referentes a psicologia ou a educação, retornaram apenas na primeira metade da década de 1930, onde a psicologia já havia feito grandes avanços em relação ao desenvolvimento de uma ciência marxista (GIANNONI; MENESES; LEÃO, 2017).

Entretanto, os anos de 1930, são marcados por vários movimentos de avanços e retrocessos da própria ciência. No princípio de 1930, Vigotski, vinha desenvolvendo cada vez mais sua teoria na psicologia. Luria, como um de seus mais destacados colaboradores, também realizava uma série de trabalhos com a abordagem desenvolvida por Vigotski. As pesquisas transculturais, realizadas entre 1931 e 1932, servem como exemplo prático da utilização dessa nova psicologia (LURIA, 2013).

Contudo, as investigações de Luria, não agradaram a todos os teóricos, e, tanto ele como Vigotski, foram extremamente criticados por esse trabalho que foi publicado apenas em 1976. As críticas tendenciosas, etiquetadas e dogmáticas, deram origem a uma série de artigos de teóricos que se opunham a Vigotski e seus colaboradores, denominando sua abordagem de culturalista. Esse foi o caso de críticas de autores, tais como Rudneva (2000) e Talankin (2000), que em nenhum momento de seus trabalhos, demonstraram objetivamente quais eram as contradições dos trabalhos de Vigotski e seus colaboradores.

Entretanto, os retrocessos presentes nesta década se tornariam mais evidentes a partir de 1936, em que a Resolução do Comitê Central do Partido Comunista, proibiria as abordagens da pedologia. Esse foi o princípio da proibição de importantes trabalhos tais como de Vigotski, Blonski e Basov, por exemplo (SHUARE, 2016). Um grande retrocesso para a psicologia e educação soviética, visto que, a pedologia exercia um importante papel nos trabalhos pedagógicos desse período. No entanto, não encontramos apenas retrocessos teóricos neste período, mas também, avanços na criação de uma teoria marxista na psicologia. Esse foi o caso de Rubinstein, que em 1934, escreveu um artigo sobre a importância dos trabalhos de Marx para a psicologia. É nele que deteremos nossa análise a partir de então.

### **3 | A TEORIA DE RUBINSTEIN E OS AVANÇOS PARA A PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO**

Em 1934, a psicologia soviética perdeu um de seus maiores expoentes. Vigotski, faleceu no dia 11 de junho, vítima de uma tuberculose, aos 37 anos de idade. Esse é um dos fatos mais marcantes da década de 1930. Todavia, outro acontecimento mudaria todo o desenvolvimento posterior da psicologia na União Soviética, ou seja, a publicação do artigo: Os problemas da psicologia nos trabalhos de K. Marx.

O artigo de Rubinstein propunha, de certo modo, apresentar a unidade em comum presente em toda a psicologia soviética, ou seja, o marxismo. Contudo, nenhum dos criadores da filosofia marxista realizaram investigações na ciência psicológica. Neste sentido, nem Marx, Engels ou Lenin, “[...] escreveram tratados de psicologia. Não existe, pois, mais que um caminho para formar a psicologia soviética: o da investigação criadora”. (RUBINSTEIN, 1963, p. 253). Portanto, não existiria uma psicologia marxista, mas sim, um método que permitiria a partir de pesquisas criadoras, o desenvolvimento de uma nova ciência baseada no marxismo. É interessante apontar, que essa tese se assemelha muito ao trabalho de Vigotski (1999), sobre a crise na psicologia. Em específico, na defesa do autor sobre a necessidade da criação de um O capital para a consolidação dessa ciência.

Rubinstein (1963), também neste trabalho, defendeu a todo instante a importância de uma teoria geral para a psicologia, neste sentido, demonstrou em seu artigo três teses básicas que poderiam ser apresentadas como os pilares de toda a

psicologia soviética, sendo elas: 1) O reconhecimento da atividade prática e teórica na vida dos seres humanos; 2) O mundo dos objetos criados pela atividade humana, condiciona o desenvolvimento dos sentidos, da psicologia e da consciência humana e; 3) A psicologia humana e o psiquismo de forma geral são produtos da história humana.

Para Rubinstein (1963), a atividade teórica e prática não pode ser separada uma da outra, tanto a teoria como a prática se constituem como uma atividade. Neste sentido, encontramos presente nessa tese, a importância da afirmação de Marx sobre o principal erro de todo materialismo anterior, onde não se compreendia a atividade humana como prática e teórica, ou seja, como *práxis*. (MARX; ENGELS, 2007).

Na segunda tese, encontramos que a partir da atividade, os seres humanos criam novos objetos, diga-se de passagem, que passam a criar e orientar a própria atividade. Assim sendo, ao mesmo tempo em que a atividade cria objetos, ela também é orientada por objetos, ou seja, uma relação de mão dupla que se expressa na máxima da dialética entre sujeito e objeto (RUBINSTEIN, 1963).

Por fim, a terceira tese de Rubinstein, complementa a primeira e a segunda. Toda atividade humana, todas as criações objetivadas pelos seres humanos, assim como o desenvolvimento do psiquismo e da própria psicologia, seriam na verdade um produto da história. Tal tese, também se encontra de acordo com a teoria de Vigotski. Shuare (2016), escreveu que Vigotski foi o primeiro teórico a situar o psiquismo no tempo, entretanto, Rubinstein (1963), também apresentou a importância de se compreender as mudanças históricas na constituição do psiquismo humano, sendo a história um dos principais determinantes para esse entendimento.

Todavia, como as três teses descritas por Rubinstein se relacionam com a educação humana? É por meio do estudo sistematizado – uma atividade - que os seres humanos se apropriam dos conhecimentos produzidos ao longo da história. Portanto, para Rubinstein (1963), a atividade do estudo não deve ser considerada inata, nem tão pouco, desnecessária para o desenvolvimento dos seres humanos. Encontramos a necessidade da organização da atividade do estudo, para que ocorra o desenvolvimento. A educação para Rubinstein, não pode ser considerada apenas como uma recepção meramente passiva de conhecimentos, mas sim, deve resultar em uma apropriação ativa dos conteúdos acumulados na história. Essa é uma tese que se encontra presente nos Manuscritos econômico-filosóficos, de Marx, escrito em 1844 e, descrito por Rubinstein como: um “trabalho que contém um sistema inteiro de ideias relacionadas diretamente com a psicologia”. (RUBINSTEIN, 1963, p. 253).

Nos Manuscritos econômico-filosóficos de Marx, encontramos a importância do outro para o desenvolvimento humano. Marx (2010), não atribuiu as características humanas, a um fato inato, mas sim, coletivo e social. Ele escreveu que:

Cada uma das relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários [...] são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da

efetividade *humana*; seu comportamento para com o objeto é o *acionamento da efetividade humana* (por isso ela é precisamente tão múltipla (*vielfach*) quanto múltiplas são as *determinações essenciais e atividades* humanas), *eficiência* humana e sofrimento humano, pois o sofrimento, humanamente apreendido, é uma autofruição do ser humano. (MARX, 2010, p. 108 – Grifos no original).

É notável que Marx (2010), iniciou em seus manuscritos a sistematização de um novo método. Enquanto funções psicológicas superiores, as sensações, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem entre outras, não devem ser consideradas uma forma inata da natureza humana, pelo contrário, se desenvolvem, são apropriadas a partir da atividade do sujeito na sociedade em que vive (RUBINSTEIN, 1963). A educação, por conseguinte, potencializa toda a apropriação dos conhecimentos acumulados ao longo da história, neste sentido, modificando todo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O sujeito que se desenvolve em um processo de educação sistematizada atua com ciência na própria sociedade em que vive. Neste fato, repousa o caráter consciente da atividade de transformação social, que por meio da educação se desenvolve sob outra qualidade.

Todavia, não existe um processo revolucionário de educação, sem uma mudança estrutural de toda a sociedade. Para que a educação seja transformadora, as condições de vida para esse fato devem existir, caso contrário, o ensino não se torna nada mais do que uma pobre utopia. Neste sentido, afirmamos que para Rubinstein (1963), a educação deve estar sempre ligada com a prática, evidenciando o caráter da *práxis* na atividade humana. É por isso, que Rubinstein escreveu que:

É de conhecimento que os socialistas utópicos colocavam todas suas esperanças na educação a que consideravam como independente das condições da vida social. Por meio da educação desejavam primeiro criar um novo homem, ideal, no marco da velha sociedade e logo, com as mãos desse novo homem, formar uma sociedade nova, perfeita. Se tratava de uma utopia. (RUBINSTEIN, 1963, p. 193).

Não devemos confundir um ato revolucionário com um progressista. A educação deve levar em consideração toda a condição da vida social, assim sendo, encontramos que para Rubinstein, a educação somente pode transformar a sociedade, a partir do momento em que o meio social tenha transformado as condições para um novo ensino. Neste sentido, “a educação em si mesma, depende das condições gerais da vida social”. (RUBINSTEIN, 1963, p. 193).

A transformação das condições da vida social, somente se desenvolvem por meio da atividade do sujeito. É por meio dela que os novos ideais de uma sociedade se conservam ao longo da história. Entretanto, não podemos simplesmente adotar uma postura idealista ou mecanicista frente a essa situação. Sabemos que a educação por si só, encerra-se em uma proposta idealista de transformação dos seres humanos. Todavia, a espera da transformação social para uma mudança na educação de um novo ser humano, resulta em uma tendência mecanicista da própria educação. Para Rubinstein, a transformação da sociedade não produz como uma consequência mecânica ou causal a criação de um novo ser humano, mas sim, somente na

transformação ativa dos sujeitos frente ao meio social e, aos problemas da educação é que se desenvolve a educação do novo ser humano (RUBINSTEIN, 1963).

Para Rubinstein (1963), os seres humanos nunca são apenas objetos ou produtos finais da educação, mas sim, atuam de forma ativa construindo e transformando os meios de ensino. Portanto, a educação não se resume a sala de aula, mas também, ocorre no meio das transformações políticas e econômicas de movimentos sociais. Rubinstein, deixou claro que a educação não deve ser tratada de forma idealista, mas sim, estar em consonância com a própria vida prática dos seres humanos.

#### 4 | CONCLUSÃO

A educação para Rubinstein, não deve ser tratada como uma possibilidade de transformação idealista da vida, mas sim, deve levar em consideração que é a partir da atividade do sujeito na sociedade em que vive, que surgem condições para uma nova educação. Neste processo, os indivíduos, nunca atuam de forma passiva na sociedade, tornando a educação uma condição tipicamente ativa do desenvolvimento humano. Portanto, é o processo de ensino que transforma qualitativamente as funções psicológicas superiores, alterando por completo sua consciência (RUBINSTEIN, 1967).

O sujeito para Rubinstein, passa a ser um produto e produtor de sua própria educação. Esse fato, somente ocorre, pois, os seres humanos são os únicos que transformam o mundo de modo consciente, assim como afirmou Marx (2010). Portanto, Rubinstein (1963), encontra-se muito próximo do marxismo em sua afirmação sobre a educação, mantendo a coerência com o próprio método de Marx. A palavra pela palavra não transforma a realidade, somente a atividade enquanto teórica e prática possui essa potencialidade. O sujeito da atividade deve ser encarado como um constante processo e produto dos conhecimentos que se apropria. Assim sendo, é somente na unidade entre o que o sujeito vivenciou – vivência -, com aquilo que ele conhece – conhecimento – que se desenvolve o verdadeiro processo educativo.

Ainda sobre a educação para Rubinstein, encontramos grandes semelhanças entre ele e Vigotski. Encontramos, tanto em Vigotski (2003), como em Rubinstein (1986), que a educação não deve ser um ato meramente passivo ou mecânico, mas sim, deve ocorrer como uma transformação ativa do sujeito frente ao conhecimento. Também, a compreensão de zona do desenvolvimento proximal de Vigotski (2007), aparece nos comentários de Rubinstein (1967), sobre o desenvolvimento da consciência. Para Rubinstein, a consciência se modifica no processo de educação sistematizada, por isso, compreende que Vigotski possuía razão ao afirmar que a educação potencializa o desenvolvimento humano. Em suas palavras, Rubinstein (1967, p. 181), escreveu que “Wygostski tratou de resolver esse problema. Falou da unidade da formação e do desenvolvimento e fez ênfase no papel regente do processo formativo. A formação faz progredir o desenvolvimento.”

É ainda curioso a concordância de Rubinstein (1967, p. 181) com Vigotski, quando ele afirmou que “partindo desse princípio fundamental e correto, Wigotski desenvolveu a teoria de que o processo formativo deveria ‘preceder’ o desenvolvimento da criança [...]”. Portanto, para além da compreensão de que a educação sistematizada altera qualitativamente a consciência, ela deve também preceder o próprio desenvolvimento humano.

Porém, mesmo com tantas semelhanças entre Vigotski e Rubinstein, os estudos comparativos entre ambos os teóricos ainda são escassos. Como esclarecimento a esse problema, temos a dificuldade do acesso dos materiais de Rubinstein. Encontramos muito mais textos, livros e artigos de Vigotski do que de Rubinstein. Outro fato que contribuiu para essa situação teórica entre a falta de estudos comparativos entre ambos foi a censura e o esquecimento pelo qual a teoria de Rubinstein se encaminhou após seu falecimento em 1960 (BRUSHLINSKII, 2002).

Brushlinskii (2002), em uma entrevista, relatou que após o falecimento de Rubinstein, havia pedido em conjunto com Abulkanova para ministrar um curso sobre a teoria psicológica de Rubinstein, todavia, Leontiev, o então diretor da Faculdade de Psicologia de Moscou, negou a permissão para o curso. E, durante seus anos como diretor, não houve permissão para Brushlinskii e Abulkanova ministrarem o curso sobre a teoria da atividade de Rubinstein. Esse fato contribuiu para o esquecimento da teoria rubinsteiniana na União Soviética e na Rússia atualmente. Foi somente após o falecimento de Leontiev, com Alexei Alexandrovich Bodalev (1923-2014), assumindo a Faculdade de Psicologia, que Brushlinskii teve permissão de ministrar uma disciplina sobre a teoria de Serguei Leonidovich Rubinstein.

Portanto, se tiramos uma conclusão sobre a contribuição de Rubinstein para a discussão da educação atualmente, é justamente atuar em um processo ativo e não meramente passivo da produção do conhecimento. Neste sentido, vale encontrarmos as contribuições entre a teoria de Rubinstein e outros teóricos da psicologia soviética, que possam ajudar na transformação ativa da educação, nunca perdendo de vista a atividade prática no mundo.

## REFERÊNCIAS

BRUSHLINSKII, A. V. **Interview**. [2002]. Disponível em: [https://drive.google.com/open?id=1yUqjOp8Vn2cwpmRpy8MOvAzcd\\_L6Ln4I](https://drive.google.com/open?id=1yUqjOp8Vn2cwpmRpy8MOvAzcd_L6Ln4I). Acesso em: 30 de julho de 2018.

GIANNONI, A. P.; MENESES, B. M.; LEÃO, I. B. **Quem foi Serguei Leonidovich Rubinstein? Uma breve biografia de um erudito da psicologia**. [2018]. Disponível em: [https://gtmarxanpof.files.wordpress.com/2017/10/branca-meneses\\_inara-lec3a3o\\_alexandre-giannoni.pdf](https://gtmarxanpof.files.wordpress.com/2017/10/branca-meneses_inara-lec3a3o_alexandre-giannoni.pdf). Acesso em: 18 de março de 2018.

LURIA, A. R. **El cerebro humano y los procesos psíquicos**. Barcelona: Editorial Fontanella, S. A., 1979.

\_\_\_\_\_. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

\_\_\_\_. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 2013.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da novíssima filosofia alemã em seus principais representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

PAYNE, T. R. S. L. **Rubinstejn and the philosophical foundations of soviet psychology**. Holland: D. Reidel Publishing Company, 1968.

PETROVSKI, A. V. **Studies in psychology**. Moscow: Progress Publishers, 1985.

RUBINSTEIN, S. L. **El desarrollo de la psicología: Principios y metodos**. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos, 1963.

\_\_\_\_. **Principios de psicología general**. México, D. F: Grijalbo, 1967

RUBINSHTEIN, S. L. **The principle of creative Self-activity (philosophical foundation of modern pedagogy)**. [1986] Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=1QYHaVqAJb58UiYC3aqVuu5fh8q1iXCIP>. Acesso em: 14 de março de 2018.

RUDNEVA, E. I. **Vygotsky's pedological distortions**. [2000]. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=1IBxLKDDo2SQPM0ShQophDP9eDvTON0vU>. Acesso em: 27 de março de 2018.

SHUARE, M. **A psicología soviética: meu olhar**. São Paulo: Terracota Editora, 2016.

SMIRNOV, A. A. **On the fiftieth anniversary of soviet psychology**. [1967]. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=1QjWYADUoDbvHKYk4TdoRosFLtAertQKE>. Acesso em: 11 de março de 2018.

TALANKIN, A. A. **On the Vygotsky and Luria Group**. [2000]. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=1rj2VHzMEXi5T8WR55ET1rpiGfkPxUqRt>. Acesso em: 18 de março de 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicología**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica. Edição comentada**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-367-5



9 788572 473675