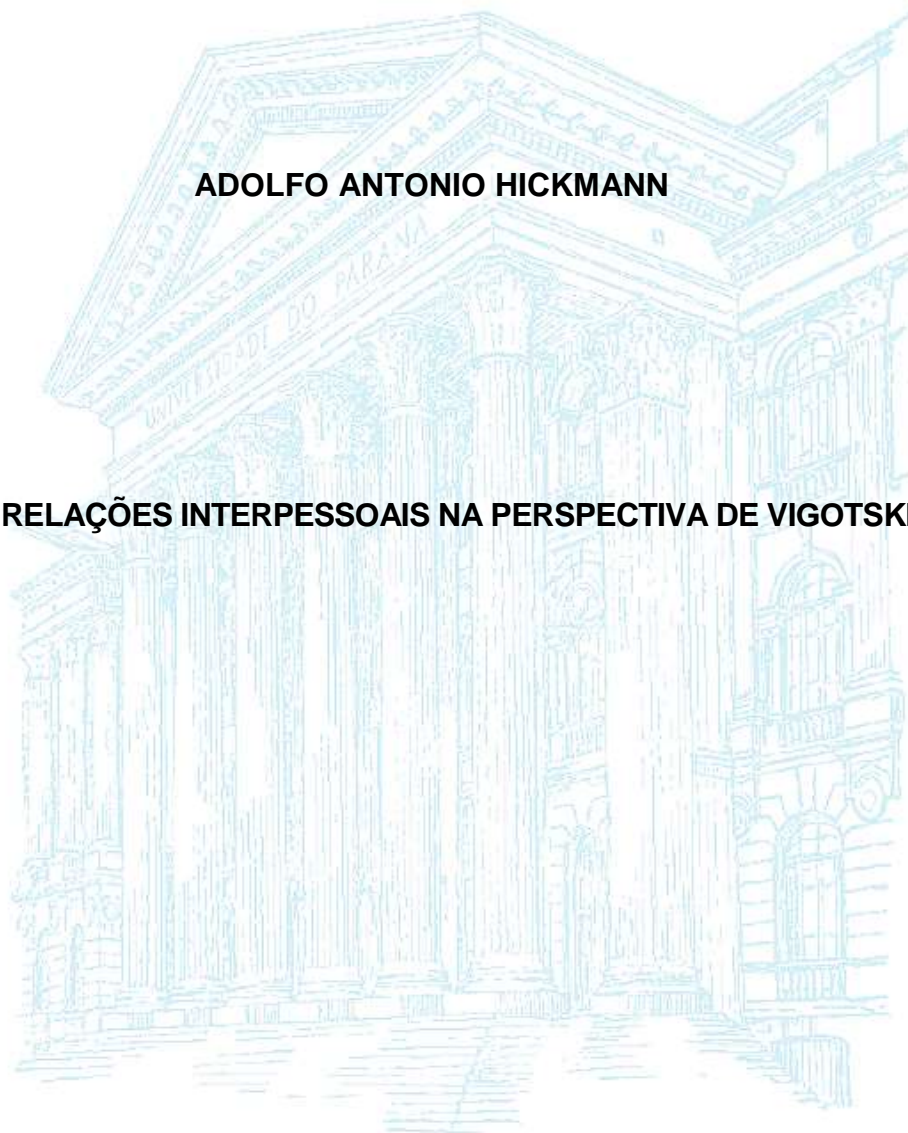


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
COGNIÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO

ADOLFO ANTONIO HICKMANN

AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA PERSPECTIVA DE VIGOTSKI



CURITIBA

2015

ADOLFO ANTONIO HICKMANN



AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA PERSPECTIVA DE VIGOTSKI

Dissertação de Mestrado para fins de obtenção de título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Araci Asinelli da Luz.

CURITIBA

2015

CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas - UFPR

H628r

Hickmann, Adolfo Antonio

As relações interpessoais na perspectiva de Vigotski
/ Adolfo Antonio Hickmann. – Curitiba, 2015.
120f.

Orientadora: Prof^a Dr^a Araci Asinelli da Luz.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de
Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Educação – Teoria Histórico-Cultural. 2. Relações
Humanas. 3. Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-
1934. I. Título.

CDD 370.15

PARECER

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Setor de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação



PARECER

Defesa de Dissertação de Adolfo Antonio Hickmann para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.ª Dr.ª Araci Asinelli da Luz, Prof. Dr. Eival Sebastião Teixeira, Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti, Prof. Dr. Mauricio Wisniewski, Prof.ª Dr.ª Tânia Stoltz, Prof.ª Dr.ª Denise de Camargo, arguíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: "AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA PERSPECTIVA DE VIGOTSKI".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está Apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof.ª Dr.ª Araci Asinelli da Luz	<i>Araci Asinelli</i>	APROVADO
Prof. Dr. Eival Sebastião Teixeira	<i>Eival Sebastião Teixeira</i>	APROVADO
Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti	<i>Lindomar Wessler Boneti</i>	APROVADO
Prof. Dr. Mauricio Wisniewski	<i>Mauricio Wisniewski</i>	APROVADO
Prof.ª Dr.ª Tânia Stoltz	<i>TANIA STOLTZ</i>	APROVADO
Prof.ª Dr.ª Denise de Camargo	<i>Denise de Camargo</i>	APROVADO

Curitiba, 20 de novembro de 2015.

Prof.ª Dr.ª Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Esta pesquisa recebeu o total auxílio da CAPES / CNPq.

EPÍGRAFE

*In principio erat Verbum
et Verbum erat apud Deum
et Deus erat Verbum.*

“No princípio era o Verbo,
e o Verbo estava com Deus,
e o Verbo era Deus.”
(João, 1:1-4)

DEDICATÓRIA

TE AGRADEÇO

(Dennis Jernigan)

Versão: Ana Paula Valadão Bessa

Por tudo o que tens feito
Por tudo o que vais fazer
Por tuas promessas e tudo o que és
Eu quero te agradecer
Com todo o meu ser

Te agradeço, meu senhor
Te agradeço, meu senhor

Te agradeço por me libertar e salvar
Por ter morrido em meu lugar
Te agradeço
Jesus, te agradeço
Eu te agradeço
Te agradeço.

A **Deus**,
Dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo cuidado e pela bondade comigo durante toda a minha vida, em especial por haver aberto as portas da UFPR e me mostrado novos horizontes na Educação.

Agradeço imensamente à minha esposa, Girlane Moura Hickmann, companheira, amiga e irmã em Cristo Jesus, que tem perseverado ao meu lado e me incentivado a seguir adiante, mesmo com todos os obstáculos que temos enfrentado.

Agradeço à minha mãe, Esmeralda Hickmann, ao meu saudoso pai, Guido Hickmann (*in memoriam*), aos meus irmãos por todos eles terem acreditado, em muitos momentos, que eu seria capaz de ir mais longe. À minha irmã, Inês Hickmann, um agradecimento especial, pois ela foi a revisora dos meus primeiros textos no primário, portanto, minha primeira orientadora.

Agradeço aos meus filhos, Juliana Archer Pinto Hickmann e Tiago Archer Pinto Hickmann, que, de alguma forma, sempre me apoiam em meus projetos. O fato de terem aberto mão do nosso convívio para que eu pudesse voltar ao Paraná tem valido mais a pena do que imaginávamos!

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Araci Asinelli da Luz, por ser uma incentivadora, uma mãessora, dando-me todo apoio, orientação, confiança e atenção. Suas palavras são sempre de ajuda e de direcionamento, esclarecendo minhas dúvidas, direcionando a pesquisa e enriquecimento todo o andamento do trabalho. Sou-lhe eternamente grato pelo meu amadurecimento acadêmico, fortalecimento nas pesquisas, solidez nas discussões teóricas e aprendizado na caminhada e nos meandros acadêmicos. Tudo isso somente foi possível por você se dispor a ser quem você é, nos diversos momentos e ambientes onde temos estado. Orgulho-me por ser seu orientado!

Agradeço aos professores integrantes da minha banca de defesa, Prof. Dr. Edival Sebastião Teixeira, Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti, Profa. Dra. Tania Stoltz, Prof. Dr. Maurício Wisniewski e Profa. Dra. Denise de Camargo, pelas enriquecedoras colaborações, disponibilidades, sugestões e discussões.

Agradeço à Coordenadora do PPGE, Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva e à Vice-Coordenadora, Profa. Dra. Maria Rita de Assis César, pela disposição, pulso forte e competência ao coordenar o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR.

Agradeço às amigas que trabalham na Secretaria do PPGE, à Cinthia do Rocio Upitis Marloch, Patrícia Bianchi Soares Kussaba, Sandra Mara Maciel, Ana Paula do Nascimento do Santos, e à Amanda Evelin Brandão de Lima pelo carinho, atenção e gentileza com que sempre me tratam no atendimento e apoio, tanto para mim, quanto para o grupo de discentes do Mestrado e do Doutorado, durante também a gestão que tivemos como representantes discentes.

Agradeço aos professores e professoras do PPGE/UFPR, que direta ou indiretamente colaboraram com esta pesquisa, ensinando-me caminhos, mostrando novas perspectivas, discutindo possibilidades e apoiando-me, sempre que possível.

Agradeço à Universidade Federal do Paraná, pela disponibilidade de espaços onde pudemos interagir com outros grupos de estudos. Nossa querida sala de estudos dos alunos do PPGE faz toda diferença! Da mesma forma, a possibilidade de usarmos o Restaurante Universitário foi de significativa importância para a nossa subsistência durante a pesquisa.

Agradeço à Direção do Setor de Educação, nas pessoas da Profa. Dra. Andrea do Rocio Caldas e do Prof. Dr. Marcus Levy Albino Bencostta, assim como a todos os colegas do setor, desde a secretaria à portaria, que sempre me tratam com cordialidade e respeito em nossas relações acadêmicas, especialmente à dona Conceição Gregório da Costa pelo carinho com que teve comigo e com minha família durante essa caminhada. Sua atenção, amor e cafezinho fazem toda a diferença!

Agradeço aos meus colegas de turma do Mestrado que me apoiaram e propiciaram discussões e debates valiosos para a pesquisa. Um carinho especial a todos os que me presentearam, no final do primeiro ano, com o livro do Harry Daniels: Paulo de Lima, Magali, Heloisa, Eloisa, Cleide, Luiz Dalazen, Aguinaldo e Gisele. Também agradeço ao Rogério Sech e ao Paulo de Lima por me cederem alguns livros que foram muito importantes para o desenvolvimento do raciocínio investigativo.

AGRADECIMENTOS À CAPES / CNPq

Esta pesquisa recebeu o total auxílio da CAPES / CNPq, sem o qual seria muito inviável sua realização, pelas características de distanciamento físico do lugar de onde provim para a realização do Mestrado e de peculiaridades inerentes ao campo de pesquisa.

Nesse sentido, considero-me privilegiado por ter sido escolhido e mantido por esse recurso tão precioso e abençoador.

Agradeço, portanto, à CAPES / CNPq, pela concessão da importante bolsa de estudos e pelo privilégio de poder contar com a futura bolsa para o doutorado, uma vez que fui aprovado pelo processo de UpGrade, de progressão acadêmica, segundo as normas e procedimentos previstos. Espero com isso fazer jus à confiança depositada em mim.

Essa concessão teve importante participação da UFPR, em particular ao PPGE e a PRPPG que se esmeraram nessa conquista comigo. Muito obrigado!

HICKMANN, Adolfo Antonio. **As relações interpessoais na perspectiva de Vigotski**. Curitiba, 120p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

RESUMO

No campo educacional, a análise das relações interpessoais e suas implicações tem causado crescente interesse de teóricos que desenvolveram suas pesquisas com ênfase nas relações humanas. As interações sociais e as mediações simbólicas como instrumentos de desenvolvimento social e cognitivo foram assuntos recorrentes nas publicações de Vigotski e trouxeram também significativas contribuições para a Educação. O presente estudo, de cunho teórico, tem como foco analisar o lugar das relações interpessoais na Teoria Histórico-Cultural. Para isso, tem como objetivos específicos: discutir as relações interpessoais à luz da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, bem como verificar, na literatura educacional, achados, relacionados à obra de Vigotski, que contribuam para a compreensão das relações interpessoais na escola. Foram utilizados procedimentos de coleta de dados a partir dos bancos de dados eletrônicos, nacionais e internacionais, e de materiais impressos, como livros, periódicos, teses e dissertações. Foram priorizados trabalhos realizados no período de 2005 a 2015. Os resultados da pesquisa indicam que as relações interpessoais, ocorridas tanto no ambiente familiar, como na formação escolar e universitária de Vigotski afetaram significativamente seu pensamento. Além disso, verificou-se que as relações interpessoais são centrais na Teoria Histórico-Cultural, pelo valor que o autor russo atribuiu à compreensão dos seres humanos, desde sua gênese, constituição e desenvolvimento integral. Os resultados também evidenciam a necessidade de aprofundamento nos estudos sobre os aspectos emocionais, por meio de realização de pesquisa empírica das questões inerentes ao desenvolvimento emocional e cognitivo dos seres humanos e dos efeitos das influências mútuas dinâmicas, entre indivíduo, núcleo familiar, comunidade e sociedade, que podem dar indícios de como proceder eficazmente nas interações e mediações escolares e de um trabalho de pesquisa transdisciplinar.

Palavras-chave: Educação. Teoria Histórico-Cultural. Interação. Relações humanas. Mediação.

HICKMANN, Adolfo Antonio. **As relações interpessoais na perspectiva de Vigotski**. Curitiba, 120p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

ABSTRACT

In the educational field, the analysis of interpersonal relations and their implications has caused growing interest to theorists who have developed their researches with an emphasis on human relationships. Social interactions and symbolic mediations as instruments of social and cognitive development have been recurrent issues in Vygotsky's publications. They have also brought in significant contributions to education. This study accomplishes a theoretical framework whose focus is to analyze the place of interpersonal relationships in the Cultural-Historical Theory. To achieve this, it has the following objectives: discussing interpersonal relations in the light of Cultural-Historical Theory of Vygotsky; verifying in educational literature, findings related to Vygotsky's works that contribute to the understanding of interpersonal relationships in school. Data collection procedures were used from electronic databases and printed materials such as books, periodicals, theses and dissertations. It was prioritized work reviews carried out from 2005 to 2015. The survey results indicate that the interpersonal relationships, which took place in Vygotsky family environment, school and university education, affected significantly his thinking. In addition, it was found out that interpersonal relationships are central to Cultural-Historical Theory because of the value the Russian author Vigotski attributed to human essence, constitution and integral development. The results also indicate the need for further studies on the emotional aspects, through empirical research of issues related to emotional and cognitive development of human beings and the effects of dynamic mutual influences among individual, family core, community and society. All these may reveal how to proceed effectively in school interactions and mediations and also in a cross-disciplinary research work..

Keywords: Historical-Cultural Theory. Interaction. Human relations. Mediation.

HICKMANN, Adolfo Antonio. **As relações interpessoais na perspectiva de Vigotski**. Curitiba, 120p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

RESUMEN

En el ámbito educativo, el análisis de las relaciones interpersonales y sus consecuencias ha provocado un creciente interés de los teóricos que han desarrollado su investigación con énfasis en las relaciones humanas. Las interacciones sociales y mediaciones simbólicas como el desarrollo social y cognitivo de los instrumentos han sido temas recurrentes en las publicaciones de Vygotsky y también trajo contribuciones significativas a la educación. Este estudio, carácter teórico, se centra en analizar el lugar de las relaciones interpersonales en la Teoría Histórico-Cultural. Para esto, tiene los siguientes objetivos: para discutir las relaciones interpersonales en la luz de la teoría histórico-cultural de Vygotsky y comprobar en la literatura educativa, los hallazgos relacionados con el trabajo de Vygotsky, que contribuyen a la comprensión de las relaciones interpersonales en la escuela. Procedimientos de recolección de datos se utilizaron las bases de datos electrónicas, nacionales e internacionales, y los materiales impresos, tales como libros, revistas, tesis y disertaciones. Fueron priorizado el trabajo llevado a cabo entre 2005 y 2015. Los resultados de la encuesta indican que las relaciones interpersonales que tuvieron lugar tanto en el entorno familiar, como en la escuela y la educación universitaria de Vygotsky afectadas significativamente su forma de pensar. Además, se encontró que las relaciones interpersonales son fundamentales para la Teoría Histórico-Cultural de la cantidad que el autor ruso atribuye a la comprensión de los seres humanos, desde su génesis, la constitución y el desarrollo integral. Los resultados también muestran la necesidad de realizar más estudios sobre los aspectos emocionales, a través de la realización de la investigación empírica de las cuestiones relacionadas con el desarrollo emocional y cognitivo de los seres humanos y los efectos de influencias mutuas dinámicas entre individual, familiar, comunitario y social que puede dar pistas sobre cómo proceder con eficacia en las interacciones y mediaciones de la escuela y un trabajo de investigación interdisciplinaria.

Palabras clave: Teoría Histórico-Cultural. Interacción. Relaciones Humanas. Mediación.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: SÍNTESE DA REVISÃO DE LITERATURA.....	34
QUADRO 2: REVISÃO DE LITERATURA: VIGOTSKI/TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	35
QUADRO 3: REVISÃO DE LITERATURA: RELAÇÕES INTERPESSOAIS.....	39
QUADRO 4: FREQUÊNCIA DE CITAÇÕES DOS TERMOS NO TEXTO.....	70
QUADRO 5: PARTE DO TEXTO QUE FALA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS..	71

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - ESCOPO DA PESQUISA.....	20
------------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

ABNT	- Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
E-R	- Estímulo-resposta – Behaviorismo
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PPCT	- Pessoa, Processo, Contexto e Tempo
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
TBDH	- Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano
THC	- Teoria Histórico-Cultural
UFAM	- Universidade Federal do Amazonas
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
ZDP	- Zona de Desenvolvimento Proximal
ERIC	- Psychological Information Database (Base de dados de informações psicológicas)
PsycINFO	- Education Resources Information Center (Centro de informações de recursos educacionais)
SciELO	- Scientific Electronic Library Online (Biblioteca científica eletrônica online)

SUMÁRIO

A GÊNESE DO ESTUDO E SUA JUSTIFICATIVA.....	17
APRESENTAÇÃO.....	24
1 INTRODUÇÃO.....	25
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA.....	27
1.2 PROBLEMATIZAÇÃO DE PESQUISA.....	29
1.3 OBJETIVOS	30
1.3.1 Geral.....	30
1.3.2 Específicos	30
1.4 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO.....	31
2 REVISÃO SISTEMÁTICA - A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS	34
3 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	43
3.1 GÊNESE DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	43
3.2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS.....	49
3.2.1 Psicologia da arte e as emoções	53
3.2.2 Funções psicológicas superiores: natureza semiótica e constituição do sujeito	59
4. AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA EDUCAÇÃO, NA PERSPECTIVA DE VIGOTSKI	70
4.1 RESULTADO DA ANÁLISE DOS ARTIGOS.....	72
4.1.1 Teoria Histórico-Cultural e seu legado para a Educação.....	73
4.1.2 Diferentes tipos de mediação.....	78
4.1.3 As relações educacionais no ambiente escolar.....	81
4.2 OBRAS QUE RELACIONAM E TEMATIZAM A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	83
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
7. REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE A.....	111

A GÊNESE DO ESTUDO E SUA JUSTIFICATIVA

Na caminhada dos que se dedicam ao desenvolvimento humano, há sempre uma constante preocupação em saber como contribuir para o crescimento do outro e como tornar-se mais eficaz para esse propósito. O pesquisador do presente trabalho é, antes de tudo, um educador em desenvolvimento contínuo, inquieto com os desafios educacionais contemporâneos.

Desde minha¹ juventude, tendo início aos meus 17 anos de idade, trabalho e milito em sala de aula e procuro renovar-me diante de expectativas das novas gerações. Tenho apresentado paradigmas inovadores para libertar a mente dos educandos de possíveis alienações sugeridas por modismos, propondo-lhes mudanças em seus modos de ver o mundo a fim de fortalecer a formação desta e de novas gerações e facilitar a leitura da realidade. Na caminhada inicial, de 1985 a 1999, lecionei a Língua Inglesa nos diversos níveis e modalidades.

Entre os anos de 1999 a 2004, aprimorei-me nas artes das Letras, ao cursar o Ensino Superior em Linguística, na Universidade Federal do Amazonas - UFAM, o que me trouxe não apenas conhecimentos teóricos, técnicas e práticas educacionais, mas também abriu perspectivas para novos paradigmas que provocaram anseios por um trabalho transdisciplinar em prol do desenvolvimento e do sucesso das pessoas. Percebi, durante aquele processo que era preciso mais, além das clássicas dicotomias saussurianas.

Ingressei na carreira da docência superior logo a seguir (2007-2009), como professor substituto do Departamento de Língua e Literatura Portuguesa da UFAM, na área de atuação da Linguística Aplicada. Essa escolha colocou-me diante do desafio de ministrar conteúdos relacionados ao desenvolvimento textual da linguagem, às diferenças e características da fala e da escrita, à historicidade da Língua. Percebi que a demanda por estudos e pesquisas, cada vez mais, aumentava, especialmente quando ministrava as aulas de produção textual: os alunos ansiavam por refletir mais,

¹ O uso da primeira pessoa, ora no singular (o autor), ora no plural (diáde autor e orientadora), justifica-se pela própria natureza do ser professor, inserido no contexto em que a pesquisa vai-se construindo, no complexo das relações que permeiam o saber-viver, o desvelar que se pretende, não para a pesquisa em si, mas para alcançar seres humanos, entendendo-os e auxiliando-os nessa caminhada chamada desenvolvimento humano.

desenvolver mais as ideias. Entretanto, o arcabouço teórico disponível parecia não responder a contento àquelas necessidades.

A busca pela especialização em Metodologia do Ensino Superior foi a ação imediata para encontrar soluções. Ela muito contribuiu, porém não trouxe todas as respostas esperadas. A própria monografia de conclusão do curso mostrou-se como um anseio por respostas às necessidades vivenciadas em sala. Essa situação motivou-me a vislumbrar outros horizontes, outras perspectivas, outros lugares.

Nesse contexto, decidi pela mudança física rumo às raízes da minha educação, onde tudo começou. Não se tratava apenas de uma cidade, mas a cidade onde fui ALFABETIZADO: Curitiba! Nesse período, uma porta se abriu: um seminário especial, oferecido como disciplina isolada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, na Universidade Federal do Paraná - UFPR. A partir daquele momento, descortinaram-se as possibilidades de pesquisa em Educação. Finalmente, o esperado encontro com teorias e visões já afins!

Após um período de preparação, amadurecimento e pesquisas prévias, a conquista do espaço privilegiado e a participação das discussões proporcionadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, representam um marco na trajetória deste pesquisador: o ingresso no Mestrado. No PPGE/UFPR, encontrei amplo ambiente para reflexão e ampliação de horizontes em relação à Educação.

No Mestrado, a disciplina Educação Preventiva Integral e Desenvolvimento Humano possibilitou-me o contato com teorias e práticas do Desenvolvimento Humano (PRATI *et al.*, 2008; ZAVASCHI *et al.*, 2009; BRONFENBRENNER, 2011; HABIGZANG; KOLLER, 2012) que levaram-me a refletir sobre recorrentes violências praticadas contra adolescentes e em como a qualidade das relações e dos ambientes onde elas se dão podem contribuir para que o desenvolvimento dos jovens ocorra de maneira integral, atendendo as necessidades de peculiar desenvolvimento.

Os estudos sobre as constatações das violências praticadas contra adolescentes também foram reforçados pelas pesquisas nas quais me envolvi, no grupo de pesquisas de Educação Preventiva Integral, liderado pela professora Dra. Araci Asinelli da Luz, sobre as possíveis implicações da redução da maioridade penal no Brasil. A partir das discussões e de verificações baseadas em metodologia

científica, tivemos a percepção dos diversos tipos de violência que ocorrem atualmente contra os adolescentes no contexto brasileiro.

Durante as pesquisas, verificamos que a violência envolve diversos fatores sociais e configura-se fortemente como uma questão de Saúde Pública. Constatamos também que, para preveni-la, precisamos iniciar pelos microssistemas família e escola, pois, é nesses ambientes que acontece a formação cognitiva da criança para a vida adulta. (MINAYO, 2005). As pesquisas revelaram também que, além de um grave problema de Saúde Pública, o fenômeno da violência é um problema histórico-cultural, com fortes impactos sociais. Diversas publicações resultantes de pesquisas consideram a violência, na atualidade, como a principal causa de morbimortalidade na adolescência (ABRAMOVAY; CASTRO; PINHEIRO; LIMA; MARTINELLI, 2002; WAISELFSZ, 2004; BRASIL, 2005; SAURET; CARNEIRO; VALONGUEIRO; VASCONCELOS, 2011). Ficou clara para nós a necessidade de entendermos as origens dessas violências e como se dão as relações interpessoais nesses contextos.

Outra escolha importante para a configuração do viés investigativo foi a disciplina Interação Social na Perspectiva de Piaget e Vygotsky. Ela contribuiu para a compreensão da amplitude da obra de Vigotski², e serviu para apoiar o delineamento da base teórica da presente pesquisa de Mestrado. Essa disciplina também instigou o aprofundamento de estudos sobre os autores, o que resultou em apresentação de trabalho em congresso e a publicação de artigo em revista científica. (HICKMANN; ASINELLI-LUZ; STOLTZ, 2015).

Com base nas disciplinas cursadas, conseguimos vislumbrar as possibilidades de diálogo entre duas teorias de autores contemporâneos do Desenvolvimento Humano: a Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski e a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Bronfenbrenner. Essa constatação configurou-se como caminho para a investigação inicial no Mestrado e sua continuidade em nível de Doutorado. A abrangência da investigação configura-se conforme o descrito na FIGURA 1:

² Neste trabalho, o sobrenome de Vigotski aparece grafado com “i”, seguindo o mesmo entendimento da grafia assumida nas traduções de Prestes (2010, p. 90-91), em decorrência das variedades de escrita do nome do autor, oriundas das translineações do alfabeto cirílico (idioma russo) para o português. Entretanto, mantiveram-se as outras formas de grafia do nome do autor em referência (Vygotsky ou Vygotski), respeitando as grafias encontradas nas demais fontes de consulta.

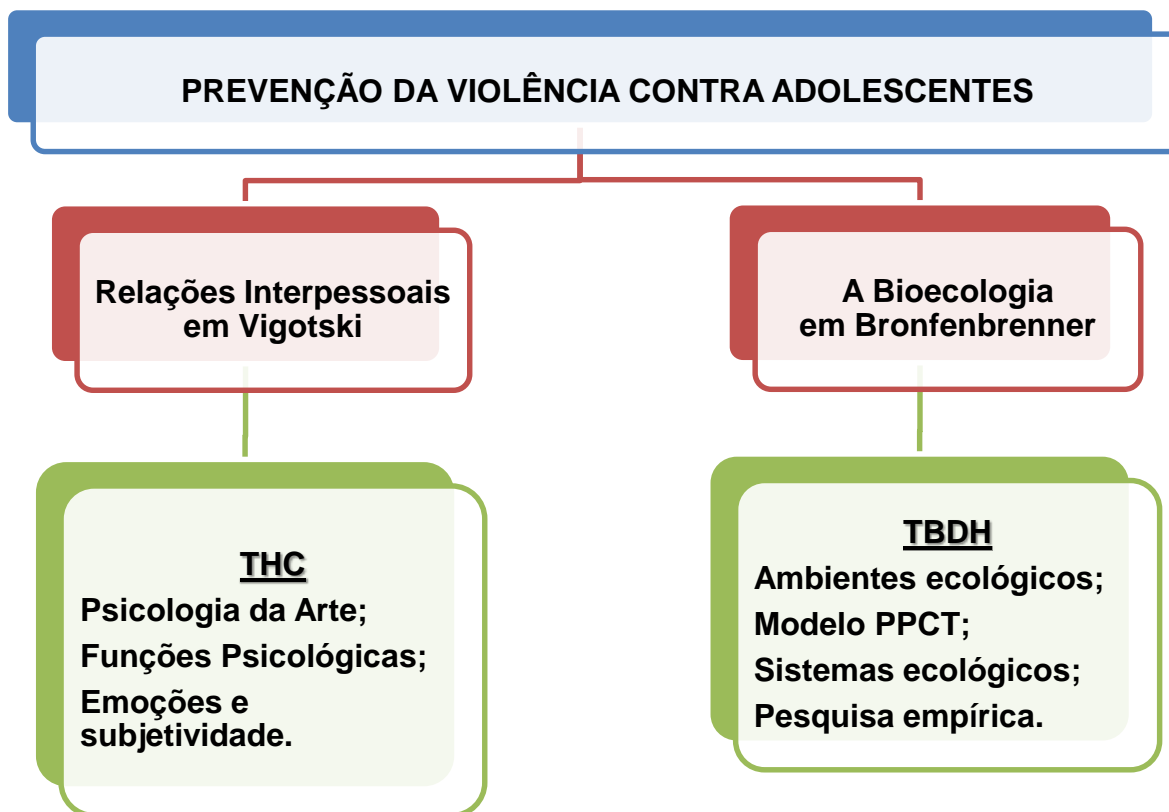


FIGURA 1 - ESCOPO DA PESQUISA
FONTE: O autor (2015).

A partir do *design* acima, nesta etapa do Mestrado, investigamos as relações interpessoais em Vigotski, aprofundando conceitos relacionados ao tema e que se encontram na Teoria Histórico-Cultural (THC). Finda a dissertação, pretendemos dar sequência ao exposto no *design*, no que diz respeito à Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) de Bronfenbrenner, a fim de, à luz das duas teorias, empreender um estudo empírico sobre as violências praticadas contra adolescentes em uma futura pesquisa de Doutorado.

A escolha de Vigotski para a etapa do Mestrado, com o intuito de explicar e entender as relações interpessoais, é fundada em nossa concepção de que a Teoria Histórico-Cultural tem suas raízes em um complexo entrelaçamento de teorias, experimentos e conhecimentos de Vigotski, num esforço de entender os seres humanos partindo dos estudos de sua gênese.

Nossa compreensão considera a afirmação de que os estudos de Vigotski elencaram as quatro entradas de desenvolvimento: filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese. Juntas, elas caracterizam o funcionamento psicológico

do ser humano (OLIVEIRA, 1997a). De acordo com esses pressupostos, a autora nos elucida que Vigotski refere-se à filogênese enquanto história da espécie humana; à ontogênese, como história do indivíduo de determinada espécie; à sociogênese, como história do meio cultural no qual o sujeito está inserido; e à microgênese, enquanto aspecto mais microscópico do desenvolvimento (OLIVEIRA, 1999).

Conforme observamos, Marta Kohl de Oliveira, pioneira nos estudos de Vigotski no Brasil, por meio dessa síntese teórica, dá-nos a percepção de que Vigotski se apresenta como uma fonte promissora para os estudos das relações interpessoais, no contexto atual, pela forma holística como vê os seres humanos e pela proposta de uma Psicologia Geral, “[...] capaz de dar coerência ao conhecimento sobre os fenômenos psicológicos mais diversos.” (OLIVEIRA, *apud* TEIXEIRA, 2005, p. 5). Essas são algumas das constatações sobre a obra de Vigotski que justificam a nossa escolha por esse autor.

Ainda em relação à temática da violência contra os adolescentes, ressaltamos que, no contexto brasileiro, dentro do Grupo de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, há evidências, continuamente atualizadas, da relevância dos estudos sobre a violência no Brasil. O Mapa da Violência: Mortes Matadas por Arma de Fogo (WAISELFISZ, 2015a) evidenciou que, entre os anos de 1980 a 2012, considerando o percentual de 61% de crescimento da população, o índice de mortes por armas de fogo aumentou 463,6% entre os jovens de 15 a 19 anos (p. 21). No relatório referente às violências envolvendo adolescentes de 16 e 17 anos (WAISELFISZ, 2015b), sobre os índices de mortalidade de jovens nessa faixa etária, os homicídios representam 46% do total de óbitos de jovens no ano de 2013 – um crescimento de 372,9%, em relação a 1980. O mesmo relatório indica ainda que a projeção é de que 3.816 jovens nessa faixa etária serão mortos em 2015.

Diante dessas constatações, acreditamos nas possibilidades que a pesquisa pode oferecer para a prevenção e combate às violências contra adolescentes, à medida que entendermos como se dão as relações interpessoais, aprofundando nossas pesquisas sobre a constituição do sujeito, na perspectiva de Vigotski. Além disso, a análise metodológico-dialética pode revelar elementos importantes que servirão com quadro teórico não só para a continuação dos estudos, mas também para outras pesquisas que busquem esse entendimento.

Consideramos que o diálogo que pretendemos promover mais adiante, nos estudos do doutorado, entre a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner, trará ganhos qualitativos para a compreensão das violências e poderá auxiliar no trabalho atual de prevenção às violências contra adolescentes, além de contribuir para a análise de suas relações com amigos, parentes e a sociedade.

Essa possibilidade dialógica entre os dois autores também é percebida de forma viável, considerando que Vigotski e Kurt Lewin – que foi professor de Bronfenbrenner - tiveram, em vida, um relacionamento teórico-metodológico próximo, no âmbito da simpatia que havia da parte de Vigotski em relação à Gestalt e à “[...] abordagem holística dos gestaltistas” (KOZULIN, 1986, p. 265). Ademais, em sua reformulação da Teoria Bioecológica, Bronfenbrenner (2011) referiu-se aos estudos de Vigotski como “[...] família de processos do desenvolvimento humano que tem uma rica fundamentação teórica”. (p. 129). Portanto, essas são algumas interseções que justificam a tentativa de aproximação entre os dois teóricos em questão, com o cuidado de manter cada um em seu método.

Em resposta aos impasses apresentados pela violência, o presente estudo considera e valoriza as relações interpessoais na perspectiva educacional. Entendemos que elas dependem da interdependência dos sujeitos envolvidos na relação, em especial, no ambiente escolar. O educador, nessa relação, é também a referência para os mais jovens e carrega em si a responsabilidade de um diálogo complexo e invisível.

Eu diria que os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a **relação** que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” sui generis portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo para acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal (ALVES, 1987, p. 13, grifo nosso.).

Como compreensão provisória do que, antes da análise dos dados a serem trabalhados na presente pesquisa, entendemos por relações interpessoais, baseamos na análise feita por Camargo, que nos explica o princípio regulador da conduta segundo Vigotski: “Compreende-se que esse sistema regulador é constituído na vida

social e na interação entre as pessoas: no processo de vida social, as pessoas desenvolvem sistemas complexos de relações psicológicas.” (2004, p. 25). É nesse sentido que a nossa pesquisa caminha para o desvelamento desses sistemas complexos de relações.

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em cinco partes, assim constituídas:

1. Introdução - Nesta parte, apresentamos a contextualização temática, o problema de pesquisa, os objetivos que a nortearam e o método de investigação utilizado.

2. Revisão sistemática – Neste seguimento, apresentamos como a Teoria Histórico-Cultural e as relações interpessoais têm sido investigadas e tratadas nos estudos acadêmicos, no período de 2005 a 2015. Para a construção desta parte, as informações tiveram suas origens nos Periódicos da CAPES, ERIC, PsycINFO, SciELO e em bancos de Teses e Dissertações. Essas informações são apresentadas em forma de quadros, nos quais é possível visualizar a metanálise, bem como as áreas do conhecimento que vêm se interessando sobre o assunto.

3. Gênese da teoria histórico-cultural – Nesta seção discorremos sobre as relações interpessoais a partir da percepção de como se deu a formação do pensamento de Vigotski e apresentamos, em forma de narrativa, a trajetória biográfica de Vigotski com alguns exemplos pontuais, como a formação intelectual, o caráter e as relações interpessoais do autor como influenciadores na construção de suas teorias e estudos.

4. As relações interpessoais na educação, na perspectiva de Vigotski – Nesta parte expomos uma síntese de como tem sido usado os estudos de Vigotski, em especial da Teoria Histórico-Cultural, no campo Educacional. Para a escrita desse capítulo, utilizamos critérios metodológicos de busca e organização de materiais como: delimitação temática; identificação das palavras-chave; leitura atenta do título e do sumário; organização por ordem cronológica.

5. Considerações finais - o último capítulo apresenta um resumo dos pontos relevantes desta pesquisa e a retomada das propostas feitas nos objetivos e das perguntas de pesquisa que serviram de ponto de partida deste trabalho, cujo foco é analisar o lugar das relações interpessoais na Teoria Histórico-Cultural.

1 INTRODUÇÃO

Na busca constante pelo conhecimento, por realizações, pela paz e pela felicidade, passamos por inúmeras etapas da vida, durante o nosso desenvolvimento, que se caracterizam por descobertas, dificuldades e superações, permeadas pelas relações interpessoais. Ao mesmo tempo em que somos dotados de mecanismos como memória, atenção e emoção, que nos impulsionam para o próprio desenvolvimento, também somos influenciados e influenciados o meio social na formação de laços relacionais. Somos seres capazes de operar a transformação da ordem da natureza à ordem da cultura. Quando dizemos que o desenvolvimento humano é cultural, entendemos que ele é também histórico. (PINO, 2000).

Nesse viés, a análise das relações existentes entre funções elementares ou biológicas e funções superiores ou culturais não deve ser considerada como um simples dualismo, mas como uma proposta de superação. Significa dizer, como afirma Vigotski, que os seres humanos são artífices de si mesmos. (PINO, 2000). Entretanto, as relações humanas não nascem espontaneamente. Há um complexo emaranhado de eventos que ocorrem e contribuem para isso. Nesse sentido, acreditamos que o ponto central dos grandes acontecimentos que propulsionam o desenvolvimento da humanidade está ligado às relações interpessoais, mais especificamente à qualidade com que elas ocorrem.

Sob essa perspectiva, a análise das relações interpessoais da contemporaneidade não pode se pautar em uma visão limitada ao tempo e ao espaço. Essa reflexão remete a Vigotski (1896-1934), fundador da escola de Psicologia Histórico-Cultural soviética, responsável por importantes transposições conceituais de entendimentos psicológicos quantitativos para os qualitativos. O nascimento de sua teoria atendeu às necessidades de uma pressão que direcionava para o social x individual e propôs uma análise dos mecanismos que envolvem as relações, do coletivo (interpessoal) para o individual (intrapessoal).

A exemplo do empreendimento de Vigotski, o desafio da presente pesquisa é transpassar as barreiras do já conhecido, do já trabalhado: ela busca, a partir das ideias apresentadas pelo teórico, elucidar novas maneiras contextualizadas de

entender a complexidade humana atual, em suas relações. A investigação quer olhar além do óbvio, quer ousar e romper os limites de escuridão do desconhecido. Nesse sentido, encontramos afinidade com as ideias de Maturana e Varela, que sustentam: “[...] o conhecimento não é passivo – e sim constituído pelo ser vivo em suas interações com o mundo.” E seguem:

A transacionalidade entre o observador e aquilo que ele observa, além de mostrar que um não é separado do outro, torna indispensável a consideração da subjetividade do primeiro, isto é, a compreensão de como ele experimenta o que observa. (2011, p. 16).

Estamos no mundo, em constante interação, afetando e sendo afetados por relacionamentos interpessoais. A capacidade de ser *subjectum* (sujeito), e não assujeitado pode ser entendida como característica do ser transformador no âmbito educacional. O ato da transformação - o transformar pela educação - coloca as relações interpessoais como ponto central da comunicação, que poderá ser tão eficaz quanto for genuíno o estabelecimento do relacionamento. Um amor autêntico e sincero pelo outro com o qual nos relacionamos no processo do desenvolvimento histórico-cultural.

De certo modo, a totalidade da nossa informação genética está em cada uma de nossas células, e a sociedade, enquanto ‘todo’, está presente na nossa mente *via* a cultura que nos formou e informou. Ainda de outro modo, podemos dizer que ‘o mundo está na nossa mente, a qual está no nosso mundo’. Nosso cérebro-mente ‘produz’ o mundo que produziu o cérebro-mente. Nós produzimos a sociedade que nos produz. (Morin, 2005, p. 190, grifo do original).

Na perspectiva da nossa formação, como professores, pesquisadores e sujeitos, inseridos no contexto social contemporâneo, muitas vezes procuramos nos separar daquilo que somos e percebemos enquanto seres humanos. Entretanto, não há como nos desvincular do professor e profissional, esquecendo-nos do passado e de tudo o que nos compõe. Portanto, a pesquisa não existe desvinculada do modo de ser e de fazer do pesquisador. Considerando-se os fatores descritos acima, justificamos a importância desta pesquisa, que busca empreender um recorte teórico cujo foco é analisar o lugar das relações interpessoais na Teoria Histórico-Cultural.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA

Os seres humanos, desde sua gênese, têm a necessidade de interação com alguém similar a sua natureza. No contexto da formação das sociedades, houve sempre aspectos de vinculação e de rompimento de regras sociais, mudanças nos relacionamentos, criação e adaptação a novos ambientes. No decorrer de toda a história do Mundo, em todas as sociedades, culturas e raças, as relações sempre estiveram e estão presentes. Guerras e revoluções, amores e ódios, conflitos e acordos se dão em função de algum tipo de relação. Grandes líderes mundiais mostraram que o ingrediente essencial é o relacionamento.

Existe uma busca por necessidades básicas que precisam ser satisfeitas, tais como: a sobrevivência, o bem-estar, a liberdade e a identidade. Se descartarmos as necessidades básicas, estaremos praticando violência contra nós mesmos! (GALTUNG, 2006). Há um trabalho a ser feito por nós em relação aos conflitos existentes em nossas vidas.

A sociedade contemporânea vive o impasse entre o ser e o ter, face aos conceitos de competitividade e consumismo, que destrói corpos e mentes. O choque entre os valores societários basilares e o impulso individualista apresentam desafios aos educadores preocupados em fortalecer os laços que parecem fragilizados por ditas tensões. (ASINELLI-LUZ; HICKMANN; HICKMANN, 2014).

Segundo os autores, o entendimento, a compreensão, a prevenção e a ação frente a esse distanciamento baseia-se na concepção de Asinelli-Luz, segundo a qual “[...] para prevenir é preciso gostar de gente.” (2014). Portanto, é preciso que analisemos as relações nos diversos ambientes em que ocorrem, como na família, escola e sociedade. As primeiras relações, no contexto histórico-cultural, geralmente ocorrem na família. Da mesma forma, as transições ecológicas³ começam a ocorrer nos ambientes familiares. Consideramos, nesse ponto, que o conceito de família, gradualmente, tem sido permutado por “arranjos familiares” (IBGE, 2013). As pesquisas do mesmo Instituto mostram evidências, no Brasil, de pessoas que já optaram por morar sozinhas.

³ De acordo com Bronfenbrenner, “Ocorre uma transição ecológica sempre que a posição de uma pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente ou ambos.” (1996, p. 22). Em outra obra, o autor cita exemplos dessas ocorrências: quando uma pessoa passa da pré-escola para a escola, entra para a universidade, inicia um novo trabalho, muda de casa, entre outros. (2011, p. 82).

Em contrapartida, a Educação abre possibilidades de vivências diferenciadas. Nos espaços escolares, as relações recebem contribuições de ações que são concretizadas com uma visão que privilegia a vivência em sociedade, a vivência que considera o outro como integrante de suas ações e projetos. De acordo com Antunes (2013),

É na escola, muito mais do que no âmbito familiar, que o império do egocentrismo precisa ceder espaço para a aceitação do outro e de outros valores. O clima de ternura e de afetividade em famílias onde os pais verdadeiramente amam os filhos, os cerca de permanente proteção que só a vida na escola ensina a dobrar e a negociar.

Mas a escola possui também uma finalidade profissional. [...] Não trabalhamos somente para 'ganhar a vida', mas para dar dignidade ao esforço comum de construir uma existência plena de harmonia, de desenvolvimento, de realização e felicidade social. (2013, p. 17)

Percebemos o papel formador da escola na trajetória do nosso desenvolvimento, enquanto seres socialmente integrados: o ambiente escolar mostra-se como parte da caminhada na nossa formação intelectual e moral. No contexto do ensino, precisamos considerar também os fenômenos linguísticos que contribuem para a realização dessas relações. Segundo as ideias de Antunes (2014), tais fenômenos são decisivos:

[...] o que se faz em sala de aula; o que se deixa de fazer; o que se escolhe; o que se rejeita; o que se prioriza; o que se adia; tudo tem seu começo naquilo que acreditamos que seja a linguagem, língua, gramática, texto e, ainda, os complexos processos de aprender e de ensinar. (p. 16).

A linguagem é um recurso mediador, usada como ferramenta de nossas interações e trocas com o outro e que pode influenciar a qualidade do diálogo e, portanto, das relações interpessoais, podendo influenciar pensamentos, comportamentos e ações. Nesse sentido, são emblemáticos os trechos do livro *O pequeno príncipe* (SAINT-EXUPÉRY, 2008), nos quais o príncipe encontra-se e dialoga com a raposa. Ao convidá-la para brincar, eis que a raposa responde:

- Eu não posso brincar contigo – disse a raposa – Não me cativaram ainda.
[...]
- Não – disse o príncipe – Eu procuro amigos. Que quer dizer 'cativar'?
- É algo quase sempre esquecido – disse a raposa – Significa 'criar laços'...
[...]

- A gente só conhece bem as coisas que cativou – disse a raposa – Os homens não têm mais tempo de conhecer coisa alguma. Compram tudo já pronto nas lojas, mas como não existem lojas de amigos, os homens não têm mais amigos. Se tu queres um amigo, cativa-me! (2008, p. 65-66).

E aqui nos deparamos com o ambiente maior, intitulado sociedade. Nele somos desafiados a cativar e sermos cativados continuamente, num permanente espaço, muitas vezes conflituoso, de relações. Cativar, aparentemente, parece algo muito simples. Porém, não podemos nos esquecer do conselho que a raposa dá ao príncipe, mais adiante: “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.” (*Ibid.*, p. 72). Esse é o complexo contexto em que se insere a presente pesquisa: instigante e desafiador, ao mesmo tempo.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO DE PESQUISA

Os pressupostos teóricos de pesquisa foram motivados, inicialmente, pelo proposto na lei genética geral do desenvolvimento cultural:

“[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois níveis; primeiro no nível social e depois no psicológico, inicialmente entre os homens como categoria intersíquica e depois dentro da criança como categoria intrapsíquica. Isso se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. [...] Por trás de todas as funções superiores e suas relações, geneticamente subjazem as relações entre pessoas - as relações humanas autênticas. (VYGOTSKI, 2012a, p. 150 – tradução nossa)

O tema das relações interpessoais contém ideias que podem servir como norteadoras para futuras pesquisas empíricas. Na busca por desvelar como Vigotski, em sua teoria Histórico-Cultural, aborda, valoriza e concebe as relações interpessoais, podemos perceber esse movimento já nos primórdios de sua teoria, ao considerar as Teses sobre Feuerbach, de Marx, especificamente a 6ª tese:

Feuerbach dissolve a essência religiosa na essência *humana*. Mas a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais”. (MARX; ENGELS, 1977, p. 12).

Fica claro, a partir daí, que as relações interpessoais em Vigotski são construídas, dentro da Teoria Histórico-Cultural, a partir da concepção dialético-materialista fundada em Marx. O próprio Marx considerou sua teoria no contexto relações, como vemos em sua afirmação:

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em **relações** determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. (MARX, 2008, p. 47, grifo nosso).

Além disso, somos conformes também à breve definição de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), apresentada por Daniels (2002), que detalharemos, com mais profundidade, no decorrer da pesquisa: “A ZDP proporciona o ambiente onde o social e o individual são postos em contato. É na ZDP que as assim chamadas ‘ferramentas psicológicas’ (sobretudo a fala) e signos psicológicos têm função de mediação.” (DANIELS, 2002, p. 8).

Diante dessas constatações, acreditamos que para investigar o objeto de estudo é relevante a formulação das seguintes perguntas que nortearão a abordagem de pesquisa: 1) Como as relações interpessoais são apresentadas na teoria Histórico-Cultural de Vigotski? 2) De que maneira se dá a constituição do sujeito na Teoria Histórico-Cultural?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Geral

Analisar o lugar das relações interpessoais na Teoria Histórico-Cultural.

1.3.2 Específicos

Identificar como a Psicologia da arte, as funções psicológicas superiores, as emoções, a subjetividade e as mediações semióticas são apresentadas na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski.

Discutir as relações interpessoais à luz da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski.
Verificar como as relações interpessoais estão sendo compreendidas na Escola, a partir da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski.

1.4 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

Para dar conta do recorte teórico da pesquisa, utilizaremos procedimentos de coleta de dados a partir dos bancos de dados eletrônicos, conforme descritos no capítulo da revisão sistemática, e de materiais impressos - livros, revistas e outros documentos disponíveis sobre o Vigotski e a Teoria Histórico-Cultural.

Nesse processo, lançaremos mão, primordialmente, da concepção dialética, inicialmente apresentada por Hegel e, posteriormente reformulada por Marx como dialético-materialista. Concordamos que “[...] embora Marx tenha buscado em Hegel os conceitos que lhe permitiram realizar a crítica do trabalho alienado, a influência de Feuerbach foi decisiva”. (LUZ, 2008, p. 29). De acordo com o nosso entendimento sobre a Teoria Histórico-Cultural, esse foi o caminho proposto por Vigotski para empreender suas pesquisas.

Entretanto, a constatação de que Vigotski desenvolveu sua psicologia sob a ótica do marxismo não pode ser entendida como sua filiação dogmática e ortodoxa às ideias dos filósofos materialistas dialéticos. (TEIXEIRA, 2005). O próprio Vigotski nos ensina que é necessária a criação de um “[...] sistema de conceitos intermediários, concretos, adaptados à escala de conceitos da ciência em questão. (VYGOTSKI, 2013, p. 388, tradução nossa). Portanto, a proposta de Vigotski em relação à análise dos fenômenos psicológicos está ligada à criação de uma metodologia própria, a que intitulou **dialética da psicologia**.

Nesse viés metodológico e epistemológico, Vigotski defendia a necessidade da análise para compreensão de determinado fenômeno psicológico e, segundo Duarte, “[...] diferenciava claramente a análise que se reduz à descrição do mais imediatamente visível e a análise que vai além das aparências.” (DUARTE, 2000, p. 87). Em seus escritos sobre a *História do desenvolvimento das funções psicológicas*

superiores, no capítulo 3 do Tomo III das Obras Escolhidas, sobre a *análise das funções psicológicas superiores*, Vigotski nos diz que, de acordo com a Psicologia, a ocorrência de duas ações pode dar-se de maneira similar em sua externalidade, mas serem muito diferentes em sua essência e natureza. Nesses casos, há a necessidade de meios especiais de análise científica que busquem as diferenças internas do conteúdo, sua natureza, sua origem, por trás das semelhanças exteriores. Para ele, toda a dificuldade científica reside no fato de que a essência dos objetos não coincide diretamente com a forma das manifestações externas desses objetos. Assim sendo,

[...] é preciso analisar os processos; é preciso descobrir por esse meio a verdadeira relação que subjaz nesses processos por detrás da forma exterior de suas manifestações.

Desvelar essas relações é a missão que há de cumprir a análise. A autêntica análise científica na psicologia se diferencia radicalmente da análise subjetiva, introspectiva, que por sua própria natureza não é capaz de superar os limites da descrição pura. A partir de nosso ponto de vista, somente é possível a análise de caráter objetivo já que não se trata de revelar o que nos parece o fenômeno observado, mas sim o que ele é na realidade. (VYGOTSKI, 2012a, p. 104, grifo nosso)

Esse ponto de vista de Vigotski sobre o método de análise também revela seu posicionamento dialético e materialista do conhecimento científico. Como observamos também no capítulo intitulado *O significado histórico da crise da Psicologia - Tomo I*, para ele, importava “[...] desvelar a *essência* do grupo de fenômenos correspondentes, as leis sobre suas variações, suas características qualitativas e quantitativas, sua causalidade, criar as categorias e conceitos que lhes são próprios, criar *seu O Capital*” (VYGOTSKI, 2013, p. 389, grifos do original, tradução nossa). Essas observações nos traduzem que os princípios gerais propostos podem nos orientar na condução científica da investigação a que nos propomos.

Criar o seu *O Capital* remete-nos às reflexões de Teixeira, segundo as quais “O modo como o materialismo dialético concebe a natureza como um processo de desenvolvimento, que por isso mesmo é histórico, aplica-se também à história da sociedade e a todas as ciências que tratam das coisas humanas.” (TEIXEIRA, 2005, p. 35). Entre a história do desenvolvimento da sociedade e a história do desenvolvimento da natureza residem questões qualitativas: os fatores da consciência e da vontade. Conforme Engels,

[...] na história da sociedade, os agentes são todos homens dotados de consciência, que atuam sob o impulso da reflexão ou da paixão, buscando determinados fins; aqui nada se produz sem intenção consciente, sem um fim desejado. (ENGELS, 1977, p. 107-108).

Essa passagem reforça a questão do ser *subjectum*, pelo uso da razão e da consciência. Ela mostra também que essa volição é um ponto importante no aspecto da subjetividade que pretendemos explorar mais adiante.

Por isso, acreditamos também que a palavra **desvelar** é central na análise metodológica que pretendemos empreender em nossas análises, baseados no movimento da dialética histórico-materialista. Para a interpretação dos tópicos escolhidos sobre da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e de seus críticos, cremos que tal procedimento pode revelar aspectos profundos do pensamento de Vigotski, que nos ajudarão a compreender as relações interpessoais e suas intersecções. Ademais, segundo as análises e as propostas metodológicas de Alves (2010), o materialismo histórico-dialético apresenta possibilidades para o estudo da subjetividade, na perspectiva Histórico-Cultural. Essa perspectiva é reforçada pelas leituras mais recentes que temos de González Rey (2013), sobre a subjetividade na obra vigotskiana e seu caráter inacabado, que pede por desdobramentos, solicita análises e aprofundamentos ainda não investigados, ao mesmo tempo que requer um tratamento dialético em busca de significados ainda não desvelados.

2 REVISÃO SISTEMÁTICA - A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Durante a disciplina Interação Social na Perspectiva de Piaget e Vygotsky, tivemos acesso às obras originais de Vigotski, traduzidas para o Espanhol, em meio eletrônico, entre elas, os cinco tomos das Obras Escolhidas. Com base naqueles materiais, conseguimos adquirir as traduções dos Tomos em Madrid, Espanha, bem como a outras referências, além de obras que abordam a temática das relações interpessoais tratada neste trabalho. Todos esses processos de construção e desconstrução para a definição do viés a ser pesquisado foram tecidos por meio de relações interpessoais que fortaleceram e confirmaram as perspectivas teórico-investigativas do estudo. Assim, o próprio constructo do trabalho é, *per se*, um exemplo de como as relações interpessoais vão tecendo novos conhecimentos.

Para a construção do arcabouço teórico, realizamos inicialmente uma pesquisa bibliográfica em buscadores, diretórios e bancos de dados nacionais e internacionais: Periódicos da CAPES, ERIC, PsycINFO, SciELO. Foram priorizados nessa revisão, trabalhos realizados no período de 2005 a 2015. Há, porém, no presente trabalho, pesquisas menos recentes devido à sua relevância nos estudos sobre as relações interpessoais. As palavras-chave utilizadas na busca foram: Vigotski AND/OR Teoria Histórico-Cultural; relações interpessoais.

Dessa busca, resultaram, conforme os termos-chave: a) Vigotski AND/OR Teoria Histórico-Cultural: 60 artigos acadêmicos, publicados em revistas científicas e 18 teses/dissertações, nacionais e internacionais; b) Relações interpessoais: 133 artigos acadêmicos, publicados em revistas científicas e 30 teses/dissertações, nacionais e internacionais. O QUADRO 1 mostra a síntese dessa busca:

PALAVRAS BUSCADORAS	ARTIGOS	TESES / DISSERTAÇÕES
Vigotski e Teoria Histórico-Cultural	60	20
Relações interpessoais	133	30
Seleção, conforme combinação temática e parâmetros da pesquisa	85	31

QUADRO 1: SÍNTESE DA REVISÃO DE LITERATURA
 FONTE: O autor (2015).

A análise dos conteúdos apresentados nos artigos resultou na seleção de 85 artigos e 31 teses/dissertações. Os procedimentos de escolha dos materiais consistiram na leitura dos resumos e do corpo dos trabalhos para identificar a possibilidade de interseção com a temática das relações interpessoais. A partir das leituras, empenhamo-nos em criar pastas com todos os materiais e classificá-los, por ano, autores e títulos. Após essa etapa, cruzamos as informações dos trabalhos com o enfoque da Teoria Histórico-Cultural.

O critério diferenciador ainda para uma seleção mais específica consistiu nas possibilidades que esses materiais podem oferecer de interseção com a Educação. Um outro critério também foi verificar se os trabalhos traziam histórias de vida, relatos, narrativas que nos ajudem a entender o processo, segundo os procedimentos adotados por Vigotski, conforme a metodologia dialético-materialista.

Além disso, a análise quantitativa genérica mostrou que 70% dos 85 artigos têm como foco o estudo da teoria Histórico-Cultural e suas consequências para as relações educacionais. Os outros 30% destacam o papel da linguagem nas mediações e interações, a importância da ZDP e a análise das emoções e da afetividade nas relações família-escola-sociedade. Ainda sobre os artigos selecionados, foi possível identificar que houve um maior volume de publicações entre os anos de 2010 a 2013, com 42 publicações dentro dos parâmetros descritos. No QUADRO 2, demonstramos a síntese das teses e dissertações selecionadas em relação a Vigotski e à Teoria Histórico-Cultural.

TIPO	ANO	AUTOR	TÍTULO	ÁREA
TESE	2006	SARMENTO, Dirléia Fanfa	A teoria histórico-cultural de L.S. Vygotsky: uma análise da produção acadêmica e científica no período de 1986-2001	Educação
TESE	2007	WOLFF, Eliete Ávila	Fundamentos psicossociais da formação de educadores do campo	Educação
TESE	2007	BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho	Mediações simbólicas na atividade pedagógica contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem	Educação
TESE	2008	POLI, Solange Maria Alves	Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural	Educação

Continua

Conclusão

DISS	2008	BIGOTTO, Antonio César	Educação ambiental e o desenvolvimento de atividades de ensino na escola pública	Educação
TESE	2009	TOASSA, Gisele	Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural	Psicologia
DISS	2010	NASCIMENTO, Carolina Picchetti	A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural	Educação
TESE	2010	PRESTES, Zoia	Quando não é quase a mesma coisa	Educação
DISS	2011	ROMANELLI, Nancy	Individuação e escolarização de crianças de 0 a 5 anos: um cenário dinâmico no palco da abordagem histórico-cultural	Educação
TESE	2011	RIGON, Algacir José	Ser sujeito na atividade de ensino e aprendizagem	Educação
TESE	2011	COSTA, Rodrigo Garret da	Formação de conceitos científicos mediada por recursos computacionais: estudo de caso aplicado à termodinâmica	Computação
DISS	2011	JACINTO, Everton Lacerda	A atividade pedagógica do professor de Matemática no PROEJA	Matemática
DISS	2011	GONÇALVES, Leticia Reina	Atividade de formação de professor de ciências: produção de resumos	Linguística
TESE	2011	PEROVANO	A formação de conceitos sobre drogas pelos estudantes da 4ª série	Educação
TESE	2012	SILVA, Claudia Lopes da	Concepção histórico-cultural do cérebro na obra de Vigotski	Educação
DISS	2012	VACCAS, Amanda Arajs Marques	A significação do planejamento de ensino em uma atividade de formação de professores	Educação
DISS	2012	GAFFURI, Pricila	Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-ínglês/UEL	Linguística
TESE	2012	PEREIRA	Distribuição conceitual do ensino de física quântica	Física
TESE	2013	FURLANETTO, Flávio Rodrigo	O movimento de mudança de sentido pessoal na formação inicial do professor	Educação
TESE	2014	MOURA	Representações socioespaciais da cidade de Cuiabá-MT	Educação

QUADRO 2: REVISÃO DE LITERATURA: VIGOTSKI/TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL
 FONTE: O autor (2015).

O QUADRO 2 mostra que o interesse em pesquisas sobre a Teoria Histórico-Cultural tem sido constante, predominantemente na área da Educação, mas com aplicações em outras áreas, como em Exatas e em Linguística. Um resumo sistemático das obras de Vigotski publicadas no Brasil pode ser encontrado no artigo de Delari Júnior (2010) que apresenta a bibliografia comentada das traduções feitas das obras de Lev Vigotski, no Brasil, entre 1984 a 2010. Segundo o autor do texto, num período de 26 anos, 31 títulos de Vigotski foram publicados no Brasil, distribuídos em 18 volumes distintos, o que representa aproximadamente 10% de sua produção total. (DELARI JÚNIOR, 2010).

Identificamos também que, em relação aos pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural no Exterior, boa parte dos estudos de Vigotski, estão localizados em Cuba (GONZÁLEZ REY, 2013⁴); na Europa (KOZULIN, 1986; HEDEGAARD, 1990; SCHAFFER, 1992; DANIELS, 1994, 1996, 2003, 2011; VAN DER VEER; VALSINER, 1996;); nos EUA (EMERSON, 1983; HOOD HOLZMAN, 1985; MINICK, 1987; CAMPIONE, 1989; BAKHURST, 1990; ENGSTRÖM, 1991; LAVE; WENGER, 1991; WERTSCH; TULVISTE, 1992). De acordo com o volume de publicações, a maior concentração tem sido nos EUA. Entretanto, as publicações mais atualizadas sobre a temática estão concentradas nos estudos de González Rey e de Harry Daniels.

Para a escolha dos materiais utilizados na pesquisa, foi de grande valia a leitura da tese de Prestes (2010) e a obra de Molon (2009). A primeira pesquisadora apresenta uma síntese da obra de Vigotski, não só do ponto de vista teórico, mas também do contexto da formação do autor. A segunda pesquisadora empreendeu uma pesquisa teórica sobre os aspectos da subjetividade em Vigotski, em uma perspectiva analítica muito próxima à pretendida pelo presente trabalho.

É importante destacar que, ao escrevermos para alguns dos autores citados, recebemos retorno de Van der Veer (Inglaterra); Zoia Prestes (UNB, Brasil) e Harry Daniels (Inglaterra). Este último teve o cuidado de nos indicar outras leituras e autores para a construção do objeto de pesquisa, enviando-nos também um exemplar da obra Vigotski e a Pedagogia (2003).

⁴ Optamos por apresentar apenas essa referência do autor cubano, mas indicamos a leitura da bibliografia apresentada na citada obra para maiores aprofundamentos.

Além dessas leituras, os vídeos e pesquisas dos trabalhos pioneiros no Brasil de Marta Kohl de Oliveira (1982, 1987, 1995, 1997a, 1997b, 1997c, 1999) e Oliveira e Rego (2010) também contribuíram para a definição do viés de pesquisa e para a delimitação das leituras empreendidas. O contato com esses vídeos e escritos trouxe novas perspectivas e novos olhares, fizeram-nos perceber que as relações interpessoais estiveram presentes, de alguma forma, durante os vários momentos das pesquisas dessa autora.

As leituras de Angel Pino (1991, 1993, 2000, 2002, 2005), a respeito da mediação semiótica e da constituição do sujeito em Vigotski, foram reveladoras e corroboraram aspectos importantes que já havíamos percebidos em outras leituras e confirmar nossas expectativas sobre esses pontos de pesquisa. Da mesma forma, ocorreu com a coletânea de estudos organizados por Mortimer e Smolka (2001), sobre a linguagem, a cultura e a cognição relativas à sala de aula. Além disso, outros trabalhos (GÓES, 1993; SMOLKA, 1993) nos trouxeram contribuições sobre o entendimento das questões dos significados, os quais serão tratados com mais profundidade por González Rey, em momento apropriado, dentro da pesquisa.

Em relação às obras consultadas, destacam-se as obras escolhidas (tomos) de Vigotski (2012-2014), versadas para o espanhol, e as obras de referência (LURIA, 2013; VIGOTSKI, 2005, 2007; VYGOTSKY; LURIA, 1996) e críticas (FRIEDRICH, 2012), publicadas em língua portuguesa.

Além dessa gama de autores, alguns podem não ter sido mencionados, não porque o queiramos, mas pela diversidade e amplitude com que se tem estudado a obra de Vigotski, demonstra a importância dos estudos de Vigotski para os nossos dias. Mesmo que nos detenhamos, como temos feito, na Teoria Histórico-Cultural, ainda assim as pesquisas e publicações alcançaram um número que faz jus à grande produção do autor russo.

Passemos agora à análise dos resultados da revisão de literatura sobre as relações interpessoais. Lembramos que o critério para a seleção apresentada seguiu os mesmos padrões acima citados. Levamos em consideração as interseções que existem entre o objeto de pesquisa e os estudos de Vigotski, primordialmente. Secundariamente, tentamos selecionar os trabalhos relacionados à Educação e que

mais se aproximassem do foco de estudo pretendido, segundo a perspectiva vigotskiana. Observemos o QUADRO 3, a seguir:

TIPO	ANO	AUTOR	TÍTULO	ÁREA
DISS	2005	SILVEIRA, Aline Oliveira	Buscando segurança para desenvolver suas competências: a experiência de interação da família	Enfermagem
TESE	2005	LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo	Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção	Psicologia
DISS	2006	ROCHA, Issana Nascimento	Assembleias docentes e práticas dialógicas	Educação
DISS	2007	ANDRADE, Ambrósio Bento Goicochea	Relações interpessoais no ensino de ciências	Física
DISS	2008	GOMES, Celina Aguiar	Paralisia cerebral: atividades lúdicas e processos desenvolvimentais em ambiente hospitalar	Ed. Física
TESE	2010	BRASIL, Valeria Santos	O trabalho com grupo de adolescentes no contexto ambulatorial: A construção de um espaço de circulação, acolhimento e elaboração da palavra do adolescente	Medicina
TESE	2010	COMARÚ, Patrícia do Amaral	Relações intersubjetivas como experiências de formação: revisitando uma trajetória docente da educação superior	Educação
DISS	2012	UCHOGA, Liane Aparecida Roveran	Educação física escolar e relações de gênero: risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos	Ed. Física
DISS	2012	LUCATTO, Lara Cucolicchio	A justiça restaurativa nas escolas: investigando as relações interpessoais	Educação
TESE	2013	DUTRA-TOMÉ, Luciana	Emerging adulthood in southern brazilians from differing socioeconomic status: social and subjective markers	Psicologia
TESE	2013	FLAKE, Tania Aldrighi	Violência no namoro entre jovens universitários no estado de São Paulo	Medicina

QUADRO 3: REVISÃO DE LITERATURA: RELAÇÕES INTERPESSOAIS
 FONTE: O autor (2015).

Como podemos observar no QUADRO 3, a temática das relações interpessoais, de maneira não combinada com os outros termos-chave da pesquisa, é discutida frequentemente nas áreas da Saúde, mas pouco na área da Educação. Os estudos revelam uma preocupação constante dos agentes da Saúde no atendimento das necessidades dos pacientes, nos relacionamentos entre pares e no foco da melhoria dos serviços oferecidos.

Além disso, a partir da visualização do QUADRO 3, podemos perceber as evidências de violências no âmbito da Educação e a preocupação crescente em buscar soluções eficazes para esses impasses (LISBOA, 2005; LUCATTO, 2012; FLAKE, 2013). Esses fatos reforçam nossas possibilidades de pesquisa sobre a temática proposta para o doutorado. Os demais trabalhos, na área da Educação, de modo geral, confirmam uma preocupação com os aspectos subjetivos das relações interpessoais e nos chamam a atenção para as possibilidades já apontadas sobre a constituição do sujeito, a construção de sentidos e a subjetividade, especialmente tratadas nos últimos anos de pesquisa de Vigotski.

Em relação à análise dos artigos sobre as relações interpessoais, não foi possível identificar a existência de revisões de literatura ou da história da arte de como essa temática tem sido investigada no campo das ciências, ao longo da modernidade e da contemporaneidade, no contexto brasileiro. Nesse intuito contextual teórico, procuramos identificar que autores contemporâneos têm contribuído para essa discussão.

Procuramos obras que tratassem especificamente da questão das relações interpessoais, do ponto de vista psicológico. Localizamos a obra de Heider (1970) que trata as relações interpessoais focadas na pessoa em interação com o outro, portanto em díade. Outros trabalhos mais recentes foram publicados por Del Prette e Del Prette (2001, 2011), que apresentam análises das relações e que consideram as diversas correntes psicológicas anteriores e as contemporâneas que tratam do assunto. Além disso, encontramos em Gardner (2012) os termos “inteligência interpessoal” e “inteligência intrapessoal”.

Pela leitura detida dessas obras, percebemos que a temática das relações interpessoais, no contexto brasileiro, é referenciada, frequentemente, em pesquisas no âmbito da Psicologia Social e do Desenvolvimento (ARGILE, 1967; HINDE, 1981; DEL PRETTE, 2001; DAMÁSIO, 2006). Também identificamos que os núcleos de pesquisas no Brasil que têm discutido e pesquisado a questão das relações interpessoais estão concentrados nas regiões Sul, Sudeste e Centro Oeste (DEL PRETTE, 2006). Por essas análises, constatamos que o viés da abordagem brasileira é primordialmente behaviorista. Além disso, os autores com maior número de publicações e trabalhos sobre o assunto das relações interpessoais, no contexto

brasileiro, consideram as relações interpessoais como competência social, o que difere da concepção vigotskiana que temos identificado pela presente pesquisa. Segundo a análise de Minick (1987), quando Vigotski trata da questão da crise dos sete anos, refere-se ao termo relacionamento não como algo passivo ou uma necessidade de estímulos entrantes, mas como uma relação objetiva da criança com o ambiente, prevalecendo aí os valores das vivências encontradas nessas reações. Para Vigotski,

[...] toda vivência está respaldada por uma influência real, dinâmica, do meio com relação à criança. Desde esse ponto de vista, a essência de toda crise [dos sete anos] reside na reestruturação da vivência interior, reestruturação que radica na mudança do momento essencial que determina a relação da criança com o ambiente, ou seja, a mudança de suas necessidades e motivos que são os motores do seu comportamento. (VYGOTSKI, 2012b, p. 385).

A percepção de Vigotski de que a criança interage com um ambiente objetivo contrasta ainda com a análise dos autores brasileiros comportamentalistas acima citados. Para eles, “A manutenção ou melhoria da qualidade das relações interpessoais é um indicador de competência social, associado também ao compromisso com a relação.” (DEL PRETTE, 2001, p. 35).

Acreditamos que esse não era o entendimento de Vigotski em sua Teoria Histórico-Cultural. Nesse sentido, somos concordes com as palavras de Leontiev, segundo o qual, para a Psicologia, era necessário: “[...] elaborar uma nova teoria no lugar da psicologia introspectiva da consciência individual baseada no idealismo filosófico [...] A nova psicologia deveria partir da filosofia do materialismo dialético e histórico.” (LEONTIEV, 2013, p. 421). Para o autor, o desafio de superação era sobretudo em relação ao behaviorismo, à reatologia e a reflexologia. O reducionismo fisiológico, o simplismo com que eram tratados os fenômenos psicológicos e a incapacidade de descrever adequadamente a manifestação superior do psiquismo, que é a consciência, marcavam essas linhas psicológicas.

Face à perspectiva primordial com que se tem trabalhado as relações interpessoais no Brasil, na qual percebemos que as questões de E-R (estímulo-resposta) são mais estudadas, resta-nos aprofundarmos nossas investigações na perspectiva Histórico-Cultural, com o viés metodológico dialético-materialista, para trazer à tona pontos importantes que deverão nos apoiar no entendimento das causas,

possibilidades e desafios em relação às violências praticadas contra adolescentes. Acreditamos que a perspectiva com a qual nos dispomos a trabalhar apresenta possibilidades holísticas de ver os seres humanos em sua integralidade, considerando suas trajetórias de vida (história), sua cultura (ambiente), o momento em que vivem o que vivem (tempo e contexto) e o conjunto do processo, desde sua gênese até a situação corrente.

3 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

3.1 GÊNESE DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O que concebemos por relações interpessoais é também delineado a partir da percepção de como se deu a formação do pensamento de Vigotski. Para essa finalidade, escolhemos discorrer, em forma de narrativa, sobre como foi a trajetória biográfica do autor. Para essa empreitada, recorreremos inicialmente aos dados fornecidos por Van der Veer e Valsiner (1996), Molon (2009), Prestes (2010) e González Rey (2013). Ressaltamos que nosso intuito não é, simplesmente, fazer uma apresentação da trajetória de vida do autor, pois esse fim já foi alcançado brilhantemente pelos autores citados.

Pretendemos mostrar, com alguns exemplos pontuais, como a formação intelectual, o caráter e as relações interpessoais do autor foram determinantes no percurso de vida desse pensador e, certamente, influenciaram na construção de suas teorias e estudos. Ademais, por meio da compreensão do pensamento de Vigotski, podemos vislumbrar como se configuraram as ciências de sua época. Nesse sentido, ele parece representar, conforme palavras de Prestes (2010) “[...] uma espécie de síntese dos temas fundamentais da vida intelectual do Século XX.” (p. 27).

Lev Semionovitch Vigotski nasceu no dia 5 de novembro de 1896, em Orsha, próxima a Minsk. Sua família mudou-se logo para Gomel, onde viveu sua infância e adolescência, em uma comunidade judaica. Foi o segundo de oito filhos. Um breve relato sobre a formação e o caráter de seus pais, indica que:

Seu pai terminou os estudos no Instituto Comercial na cidade de Kharkov na Ucrânia; era chefe de departamento do banco central de Gomel e representante de uma companhia de seguros; era homem inteligente, irônico e sério, e sua preocupação com a cultura o levou a influenciar a abertura de uma biblioteca pública de Gomel. Sua mãe, uma pessoa extremamente culta, falava vários idiomas e era apaixonada por poesia, porém, dedicou-se ao lar e à criação dos filhos. (MOLON, 2009, p. 29).

As condições financeiras da família Vygotsky e a preocupação dos pais com a formação dos filhos contribuíram para um ambiente propício em suas formações intelectuais. “Vygotsky teve a oportunidade, desde muito cedo, de viver em um ambiente equilibrado e motivador do ponto de vista cultural e intelectual e de ter uma relação bastante satisfatória com a família.” (*Ibid.*, p. 29). A educação informal era valorizada pela família: Lev e os irmãos tiveram tutores educacionais particulares; com uma biblioteca em casa, seu pai incentivava as leituras individuais e promovia frequentes debates em pequenos grupos, no âmbito familiar.

Três passagens chamam a atenção sobre o caráter de Vigotski. A primeira, encontrada na biografia escrita por sua filha, Vigotskaia (VIGOSTKAIA; LIFANOVA, 1996, *apud* PRESTES, 2010, p. 38), relata que era comunicativo e respeitoso. A segunda e a terceira, respectivamente citadas a seguir, falam de Vigotski já formado e atuante pesquisador e líder: Blanck (1984, *apud* MOLON, 2009), ao transcrever alguns comentários de Guita Lievovna e Gasperin, cita que ele era “[...] ativo, produtivo, comunicativo e disposto”. (*Id.*, p. 33).

Mais adiante, referindo-se ao pesquisador e estudioso, já adulto, Molon traz o comentário feito por Zeigarnik, discípula de Vigotski, a Mário Golder, que dá conta de que ele possuía “[...] uma capacidade de saber escutar o outro. [...] uma pessoa extremamente respeitosa e delicada. Sem dúvida, muito categórico e árduo defensor de seus próprios pensamentos.” (GOLDER, 1986, p. 107-108, *apud* MOLON, 2009, p. 34). O respeito, a liderança, o caráter resolutivo de Vigotski estão claros nos diversos relatos sobre sua vida (VAN DER VEER; VALSINER, 1996; MOLON, 2009; PRESTES, 2010) e evidenciam a importância dessas características para o sucesso das relações interpessoais, enquanto intersíquicas, que foi tecendo ao longo de sua trajetória.

As características e fatos até aqui descritos e outros que ainda veremos na sequência deste trabalho, demonstram que Vigotski, em grande parte, possuía uma significativa habilidade para manter e expandir suas relações interpessoais: “Foi seu raro magnetismo e simpatia pessoais que possibilitaram a Vygotsky fazer outras pessoas juntarem-se ao seu projeto.” (VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p. 27). Ademais, Kolbanovsky (1934, *apud* VAN DER VEER; VALSINER, 1996) comentou sobre sua “[...] gentileza, atenção, sensibilidade e ternura quando jovem e da modéstia e do tato evidentes em suas relações com outras pessoas menos talentosas que ele.”

(*Op. cit.*, p. 27). Além disso, seus contemporâneos destacaram, em seus comentários sobre o líder Vigotski, a capacidade de tratar de assuntos profundos e complexos, sua sinceridade, seu esforço contínuo em aprender e desenvolver seus conhecimentos em prol de uma nova ciência humanística, sua sensibilidade, sua expressão oral, rica e flexível, como a de um barítono, que encantava multidões. Gal'perin destacou o dom da oratória de Vigotski, para quem tudo centrava-se no discurso.

Quanto aos aspectos de sua formação intelectual, Lev se envolveu em estudos nas áreas de “[...] filosofia, história, estética, linguística, semiologia, pedagogia e psicologia”. Além disso, seu tutor educacional, Salomon Ashipz, que somente escolhia e orientava alunos “[...] bem-dotados e bem formados, com capacidade para desenvolver suas capacidades específicas”, aplicava “[...] como princípio pedagógico o desenvolvimento espontâneo do pensamento” (MOLON, 2009, p. 29-30).

Van der Veer e Valsiner (1996) e Molon (2009) dão conta de que, logo aos 15 anos Lev já participava e liderava discussões sobre a filosofia hegeliana, teatro, literatura e debates sobre a história do povo judeu. Os pesquisadores relatam, adicionalmente que os preconceitos antissemitas da Rússia czarista também foram sentidos pelo pensador desde sua juventude. O que nos pressupõe uma motivação a mais para os estudos empreendidos posteriormente por ele e sua incansável dedicação pelo desenvolvimento humano, diante das transformações ocasionadas pela revolução russa.

Dentro da sua formação intelectual, destaca-se o seu contínuo interesse pela literatura e pela arte. Em 1915, ele já havia escrito diversos rascunhos da análise da obra de Shakespeare, Hamlet. Naquela época, seu interesse pela palavra crescia, assim como pelos assuntos relacionados ao impacto que a obra de arte pode ter sobre o leitor. Essa sensibilidade artística e estética marcou a construção da sua dissertação de Mestrado (1916). Seus interesses foram ampliados nessa época para os problemas psicológicos e pedagógicos. (VAN DER VEER; VALSINER, 1996).

Sobre a obra *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* (1999), é essencial ressaltar que ela constitui um marco na vida de Vigotski, durante o período da passagem de seus anos de formação acadêmica. Ele também sofreu fortes influências no desenvolvimento de suas atividades como professor e pesquisador em pedagogia, psicologia e literatura, em Gomel e pelos seus estudos paralelos sobre linguagem,

literatura e formação histórico-cultural, influenciados pelo primo David Vygotsky e pela irmã mais nova de Vigotski, Zinaida.

Pela análise desses primeiros escritos de Vigotski sobre Hamlet (1999), percebemos que, apesar de utilizar uma estética idealista para a análise da tragédia de Shakespeare, ele já se apropriara da dialética como abordagem, descobrindo lados opostos do mesmo todo, tais como eventos externos e processos psicológicos internos. Da mesma forma, podemos observar uma ênfase à interpretação materialista da obra. Para ele, do ponto de vista do leitor, “[...] sua interpretação deve ser uma interpretação autêntica de dada obra, e não alguma composição a respeito; [...] sua opinião deve ser sustentada até o fim, e não constituída de trechos e de compilações de juízos alheios.” (1999, p. XXII).

O propósito de interpretar a tragédia como mito leva Vigotski a suscitar questões sobre as emoções, a subjetividade da recepção, por parte do leitor, da obra de arte, a simbolização e o sentido, o silêncio e a palavra, as paixões desenfreadas, o vício. Segundo Vigotski, o tema da obra de análise proposta por ele foi: “O mito como *verdade* religiosa (segundo a categoria gnosiológica) *revelada* em uma obra de arte (tragédia).” (1999, XXX, grifo do original). A essa ideia de análise, o autor acrescenta que tinha como projeto futuro que seria realizado, constituindo uma “[...] trilogia dedicada ao problema artístico-religioso de Hamlet.” (*Op. cit.*, XXXIX). Entretanto, como sabemos, essa trilogia nunca foi concluída.

Em consequência desse trabalho e de suas atividades em Gomel, Vigotski caminhou, nos anos seguintes, para a gradual migração da literatura e arte para os estudos em psicologia, pedologia e educação, dedicando-se, entre outras prioridades, à composição da obra intitulada *A psicologia da arte*, finalizada em 1925, tese de Doutorado em Psicologia de Vigotski, dispensada de defesa pública pelo seu estado de saúde à época. (VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p. 58).

Neste ponto, abrimos um rápido parêntesis para destacar um aspecto pouco revelado pelos biógrafos e estudiosos de Vigotski: as condições de vida não muito propícias ao desenvolvimento do volume de trabalhos aos quais o autor se dedicou. Conforme relatos dos estudos de Van der Veer e Valsiner (1996), a saúde de Vigotski foi seriamente abalada em seus últimos 14 anos de vida: em 1920, após cuidar do irmão mais novo, Dodik, o próprio Vigotski foi internado no sanatório para tratamento.

Isso se repetiu inúmeras vezes durante sua carreira, a partir de então. Uma carta do autor, seis anos depois do início de sua doença, em uma outra internação, é reveladora dessa situação:

Já estou aqui há uma semana – em quartos grandes para seis pacientes gravemente doentes, [há] barulho, gritos, nenhuma mesa, etc. As camas são dispostas de maneira a ficarem próximas umas das outras, sem nenhum espaço entre elas, como em casernas. Além disso, sinto-me fisicamente em agonia, moralmente arrasado e deprimido. (VIGOTSKI, em carta para Sajharov, *apud* VAN DER VEER, p. 25).

Em outra correspondência a Luria (*Ibid*), também em 1926, Vigotski relatou que era uma situação vergonhosa e difícil para pegar uma caneta. Ele sentia a impossibilidade de pensar com sossego.

As dificuldades eram muitas: além da doença, as condições de moradia com sua esposa e suas duas filhas eram extremamente precárias. Após sua ida para Moscou, passaram a viver em um quarto de apartamento superlotado, pelas condições precárias que aquele momento histórico oferecia aos compatriotas russos. Ademais, para manter o sustento da família, precisava cumprir uma carga pesada de aulas, de trabalhos em editoriais, de viagens e de palestras, além da grande responsabilidade que assumiu nos anos em que liderou o grupo de pesquisas, no Instituto de Psicologia Experimental, dirigido por Kornilov.

Esses desafios aumentaram em 1931, quando passou a sofrer ataques contra a Teoria Histórico-Cultural e necessitou demandar tempo e energia para reunir-se com pessoas para discutir, avaliar e preparar possíveis respostas para os ataques orquestrados contra os seus escritos. Era preciso avaliar cuidadosamente os “significados ocultos” contidos naqueles momentos de tensão. Além disso, a mudança de paradigmas e deserções de diversos colegas e alunos para unirem-se ao grupo de Kharkov também foram cruciais para afetar sua sensibilidade para a questão das emoções. Ao parafrasear Spinoza, seu filósofo predileto, Vigotski declarou que devemos tentar controlar nossas emoções e submetê-las ao controle do intelecto. Ao que essas linhas nos indicam, o autor procurou trabalhar bem essas questões em seu autocontrole diante das adversidades que enfrentou.

Antes de encerrarmos este capítulo, trazemos à apreciação do leitor uma questão controversa, porém estratégica sobre a construção da Teoria Histórico-

Cultural: que essa teoria tenha sido fruto de realização da *troika*, constituída por Vigotski, Luria e Leontiev. Segundo Van der Veer e Valsiner (1996, p. 203), “[...] não havia nenhuma troika. Existiam grandes diferenças de opinião entre Vigotski e Luria.” Conforme os biógrafos citados, essa diferença levou cerca de 4 anos para chegar a um equilíbrio e poder haver condições de publicações em co-autoria. Mais tempo ainda levou Leontiev para resolver entrar para o grupo. De acordo com os relatos, Leontiev parece ter colaborado com o grupo no período posterior a 1930 até 1934, quando “[...] enfatizou que os processos de mediação se baseiam em atividades materiais e sociais, renomeando a Teoria Histórico-Cultural de ‘teoria histórico-social’ [...] Leontiev manteve-se fiel à ideologia oficial.” (VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p. 317-318). Para Leontiev, o trabalho, representado pela atividade física, deveria ter relevância sobre a fala. Esses fatos quanto às divergências teóricas também são reforçados por outros autores, como González Rey (2013) e Kozulin (1986).

Obviamente, essas divergências não tiram o brilho das efetivas colaborações de Luria e de Leontiev no desenvolvimento de trabalhos e pesquisas, com Vigotski e depois de sua morte. Os trabalhos sobre a teoria da atividade, desenvolvidos por Leontiev e colaboradores, teve predomínio na Psicologia russa durante muitos anos, continuados por Galperin e Talizina, entre outros, no campo da educação. (TALIZINA, 1971). Sobre Luria, mais recentemente, também encontramos diversos reconhecimentos sobre suas significativas contribuições para os estudos dos processos mentais, neuropsicológicos, na perspectiva histórico-cultural contemporânea. (OLIVEIRA; REGO, 2010).

Diante das situações que o cercavam, Vigotski nos revela ter desenvolvido uma capacidade muito grande de superação, provavelmente pelo seu compromisso com a sociedade humana. Van der Veer e Valsiner sintetizam a trajetória desse intelectual e humanista:

Compreender o significado oculto que fundamenta ‘o céu, o sol, amor, pessoas, sofrimento’, compreender a viagem em direção à morte. Essa talvez tenha sido a meta final de Vygotsky ao longo de sua vida intelectual, desde sua análise de Hamlet até seu desenvolvimento da teoria histórico-cultural, e adiante. [...] Em sua teoria histórico-cultural, ele procurou esboçar como o homem cultural tenta dominar sua ‘stikhia’ (grego: *stoicheion*), o caos elemental da natureza, por meio da criação de instrumentos culturais. Profundo apreciador dos mais finos artefatos da cultura, Vygotsky persistiu em

acreditar que a 'stikhia' seria dominada pela cultura e que uma nova sociedade humana seria o seu resultado. (1996, p. 29).

Empreendemos, nessas breves linhas, um traçado do que entendemos ser a essência da trajetória de Vigotski. Um pensador à frente do seu tempo e que compreendeu o que é dominar o seu caos interior, suas paixões, lidando com seus ânimos, no que parece ter sido a tentativa de domínio de sua alma. Segundo suas próprias palavras "*divide et impera*" (dividir e governar). O presente empreendimento sobre as relações interpessoais é motivado por esses exemplos de atitudes proativas que nos impulsionam na busca de nosso domínio próprio, em favor de nossa causa pelo desenvolvimento do outro.

3.2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

As diversas leituras de estudiosos⁵ sobre a Teoria Histórico Cultural, apresentadas até aqui, possibilitaram-nos identificar o movimento das pesquisas de Vigotski, desde sua gênese, superações e desafios, assim como as questões deixadas em aberto pelo autor, por conta de sua curta trajetória, apesar do grande volume de trabalhos produzidos. A Teoria Histórico-Cultural é tratada pelos estudiosos desse autor como o ponto central de sua produção científica. Neste capítulo, optamos por apresentar os tópicos desenvolvidos dentro da teoria e que, ao nosso ver, podem revelar questões importantes para a pesquisa sobre as relações interpessoais e para as futuras pesquisas pretendidas sobre a elucidação dos problemas encontrados na prevenção das violências praticadas contra adolescentes.

As possibilidades do exame da trajetória teórica de Vigotski e de uma divisão por momentos investigativos, de acordo com as análises estudadas⁶, colocou-nos em

⁵ OLIVEIRA, 1982, 1987, 1995, 1997a, 1997b, 1997c, 1999; EMERSON, 1983; HOOD HOLZMAN, 1985; KOZULIN, 1986; MINICK, 1987; CAMPIONE, 1989; BAKHURST, 1990; HEDEGAARD, 1990; ENGSTRÖM, 1991; LAVE; PINO, 1991, 1993, 2000, 2002, 2005; WENGER, 1991; SCHAFFER, 1992; WERTSCH; TULVISTE, 1992; GÓES, 1993; SMOLKA, 1993; DANIELS, 1994, 1996, 2003, 2011; VAN DER VEER; VALSINER, 1996; MORTIMER; SMOLKA, 2001; GONZÁLEZ REY, 2008, 2013; MOLON, 2009; OLIVEIRA; REGO, 2010; PRESTES, 2010.

⁶ MINICK, 1987; VAN DER VEER; VALSINER, 1996; KOZULIN, 1994; GONZÁLEZ REY, 2013.

uma situação de escolha. Dentro do que nos pareceu mais atual e coerente com a nossa perspectiva, optamos pela análise e divisão feitas por González Rey (2013), que dispõe tais etapas em três momentos.

A primeira ocorreu no período de 1915-1928, tendo como ideias centrais a relação entre cognição e afeto⁷, a fantasia, a imaginação e as emoções, apresentadas pela tese já citada da Psicologia da arte e também pelos trabalhos de pesquisa sobre defectología. A segunda desenvolveu-se de 1928-1931, centrada nos problemas do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com os conceitos de signo, ferramenta, mediação e interiorização. A terceira etapa aconteceu em seus últimos anos de vida, entre 1928-1934, quando retoma o trabalho sobre a Psicologia da arte e desenvolve pesquisa sobre a emoção, com as questões sobre a psicologia da criatividade do ator, de 1932. (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 4-104).

Verificamos que o período proeminente da Teoria Histórico-Cultural se localiza no segundo momento relatado anteriormente. Nosso entendimento, a partir das pesquisas que empreendemos sobre Vigotski nos indica que a obra fundante de sua linha teórica é a Psicologia da arte. Essa constatação se dá pela constante preocupação do teórico e metodólogo Vigotski com os processos psíquicos baseados em vivências artísticas. A forte influência de Spinoza, Hegel, Marx e Engels em sua construção teórica também são marcas categóricas nas reflexões e discussões sobre a diversidade temática encontrada em sua vasta literatura.

A concepção dialética de Vigotski, na perspectiva histórico-cultural, percebe os seres humanos como sujeitos de sua história. Nesse processo de desenvolvimento, conforme vemos a seguir, ele indica a apropriação, pelos indivíduos, de instrumentos culturais. A mediação não se dá de forma direta, mas mediada por instrumentos e signos. Os signos são orientados internamente; os instrumentos, externamente. Os signos são mediados pelos grupos culturais e internalizados. (REGO, 2002). Vigotski, em suas análises sobre o processo de formação mental, acrescenta: “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui a aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia

⁷ O conceito de **afeto**, no âmbito desta pesquisa, está em conformidade com a definição de Spinoza: Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções. Por afeto compreendo uma ação; em caso contrário, uma paixão. (SPINOZA, 2009, p. 98).

animal para a psicologia humana.” (2007, p. 58). Nesse processo de orientação e de reconstrução interna, a aprendizagem é promotora do desenvolvimento.

Consideramos importante apresentar, neste ponto, o entendimento de Vigotski em relação às palavras **histórico** e **cultural**. Quanto ao termo histórico, recorreremos às análises feitas por Marta Shuare (1990), em suas investigações sobre a Psicologia soviética. Para a pesquisadora, a origem da Teoria Histórico-Cultural constitui a chave para entender toda a Psicologia soviética. O cerne que, como “[...] espiral dialética organiza e gera todos os demais conceitos, é o *historicismo*.”⁸ (SHUARE, 1990, p. 59 – grifo do original). Segundo a autora, Vigotski introduz a noção de tempo na psicologia, ou melhor, introduz a psique no tempo⁹. Mas, para Vigotski, o tempo “[...] é *o vetor que define a essência da psique humana*.” (*Ibid.* – grifo do original, tradução nossa). Em ocasião mais recente, Shuare se refere ao aspecto histórico da Teoria Histórico-Cultural como a primeira geração conceitual a partir do historicismo. Ela nos indica que:

O tempo humano é história, tanto na vida individual e social. E isso constitui a primeira geração conceitual do historicismo. Se o tempo é a história, temos de assumir que a história social é a história dos meios pelos quais a humanidade se desenvolve. Seja qual for o valor que atualmente demos à tese de que a história do desenvolvimento da sociedade é a história da atividade transformadora dos homens, está claro que tal atividade não é e nunca foi uma atividade imediata, mas mediada. A atividade é mediada por instrumentos, símbolos, signos. Em uma palavra: por objetos ‘não naturais’, mas culturais. (SHUARE, 2010, p. 444).

Essa definição é completada, segundo a autora, pela compreensão, dentro da Teoria Histórico-Cultural, de que a psique humana não é algo dado para sempre, de modo estático: ela pressupõe aspectos qualitativos dos quais os seres humanos devem se apropriar, no decorrer de seu desenvolvimento, que são tanto estruturais como funcionais. Além disso, o caráter mediador da psique humana, refletido na teoria pelas funções psicológicas superiores, não está dado, mas deve constituir-se pela

⁸ Doutrina que estuda seus objetos do ponto de vista da origem e desenvolvimento deles, vinculando-os às condições concretas que os acompanham. (FERREIRA, 1986).

⁹ Este conceito de tempo nos remete a mais um ponto de diálogo entre as teorias de Vigotski e de Bronfenbrenner, ao considerar que, em sua reformulação teórica para a Bioecologia do Desenvolvimento Humano, Bronfenbrenner levou em conta o tempo como fator qualitativo diferenciador para as pesquisas contemporâneas. (BRONFENBRENNER, 2011).

complexa teia de interações dos seres humanos com o mundo. Esse caráter mediador é reforçado pelas reflexões de Vigotski:

A cada etapa determinada no domínio das forças da natureza corresponde sempre uma determinada etapa no domínio do comportamento, na sujeição dos processos psíquicos ao poder do homem. [...] O homem introduz estímulos artificiais, confere significado ao seu comportamento e cria com a ajuda dos signos, atuando desde fora, novas conexões no cérebro. Partindo dessa tese, introduzimos como suposto em nossa investigação um novo princípio regulador do comportamento, uma nova ideia sobre a determinação das reações humanas – o princípio da significação –, segundo o qual é o homem quem forma desde fora conexões no cérebro, o dirige e através dele, governa seu próprio corpo. (VYGOTSKI, 2012a, p. 85).

Nesse contexto, percebemos claramente a realização de um materialismo histórico e dialético na teoria estudada, no sentido empregado por Althusser: "[...] no materialismo dialético pode-se considerar, esquematicamente, que é o materialismo o que representa o aspecto da teoria, enquanto que a dialética representa o aspecto do método" (1969, p. 46). O materialismo traduz, portanto, os princípios norteadores de condições concretas da produção de conhecimento. Além disso, ele também atribui à dialética seu caráter histórico.

Nesse processo de intermediação entre os seres humanos e o objeto, há uma relação não linear e não direta, como ocorre no esquema E-R, mas uma construção, na consciência do indivíduo, através de signos socialmente criados. Verifica-se que, além dos auxiliares externos, existem os instrumentos psicológicos contidos nas obras culturais que podemos interiorizar. Trata-se de todos os sistemas semióticos, práticas, procedimentos e técnicas conceituais dos meios de comunicação, operações e estruturas de caráter intelectual que se dão em todas as aquisições da cultura. (IVIC, 1994). O desenvolvimento humano, ao ser nomeado cultural, remete-nos, dentro desses paradigmas, à ideia de que ele pressupõe um longo processo de transformação, operada pelo próprio ser humano sobre a sua natureza. Isso também mostra a responsabilidade do indivíduo como agente do seu desenvolvimento.

Dentro ainda dos aspectos relativos à cultura, cabe-nos lembrar Jerome Bruner, na passagem com a qual concordamos: "[...] a cultura molda a mente [...] ela nos dá um conjunto de ferramentas com as quais construímos não apenas nossos mundos, mas nossas próprias concepções de nós mesmos e de nossas capacidades.

(BRUNER, 2001, p. viii Prefácio). Esse autor é também um dos exemplos de pesquisadores que foram afetados pelos pensamentos de Vigotski, explicitados pela Teoria Histórico-Cultural.

A presente pesquisa apresenta-se também como uma forte influência de Vigotski sobre o nosso pensamento, uma vez que adentramos às leituras, conceitos e pensamentos expressos em suas produções. Vigotski não foi apenas um autor, um teórico desconectado de sua realidade: ele representa a síntese teórico-crítica de um momento histórico marcado por mudanças e desafios, de certa forma muito parecidos com os que vivemos.

Por essas reflexões, acreditamos, cada vez mais, que a escolha pelo autor em estudo, a fim de desvelarmos novas perspectivas sobre as relações interpessoais, apresenta-nos grandes avanços para o fim a que nos dispomos. Por isso mesmo, a seleção dos tópicos doravante tratados configurou-nos uma tarefa desafiante, diante do cuidado com a pesquisa. A solução foi focarmos nos aspectos que envolvem, ao nosso ver, a constituição do sujeito e de sua subjetividade. Isso nos permitirá compreender como as relações interpessoais estão sendo vivenciadas na família, na escola e na sociedade. Além disso, aprofundar os estudos sobre a problemática social que faz com que as relações interpessoais possam ser, ora harmoniosas, ora de conflito e de violência.

3.2.1 Psicologia da arte e as emoções

O empreendimento teórico realizado por Vigotski, na **Psicologia da arte**, representa a análise, do ponto de vista psicológico, da obra de arte como um sistema de estímulos organizados, de forma deliberada e consciente, a fim de provocarem reações estéticas. Chamou-nos a atenção o volume crescente de publicações decorrentes dessa obra¹⁰. Na análise desses materiais, verificamos que a essa obra de Vigotski tem merecido a atenção de especialistas nas áreas da

¹⁰ NAMURA, 2007; GONZÁLEZ REY, 2008, 2013; MOUTINHO; CONTI, 2010; BOTELLO, 2011; BARROCO, 2014; VARGAS; BUSSOLETTI, 2015, TARAZONA, 2015.

Educação e Psicologia, nos últimos anos. A proposta metodológica de Vigotski revela que:

Esse método nos garante suficiente objetividade dos resultados obtidos e de todo o sistema de pesquisa, porque ele parte sempre do estudo de fatos sólidos, que existem objetivamente e são levados em conta. O sentido geral desse método pode ser expresso da seguinte maneira: da forma da obra de arte, passando pela análise funcional dos seus elementos e da estrutura, para a recriação da resposta estética e o estabelecimento das suas leis gerais. (VIGOTSKI, 2001b, p. 27).

Ao iniciarmos essa análise, já afetados pela intensa interação que tivemos com os textos do autor da Teoria Histórico-Cultural e pelos relatos escritos por seus contemporâneos e biógrafos, é possível imaginar o que pensava Vigotski diante dos escritos do seu filósofo preferencial (VAN DER VEER; VALSINER, 1996), Spinoza, na epígrafe escolhida por Lev para abrir a análise da **Psicologia da arte**:

O fato é que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo, isto é, a experiência a ninguém ensinou, até agora, o que o corpo – exclusivamente pelas leis da natureza enquanto considerada apenas corporalmente, sem que seja determinado pela mente - pode e o que não pode fazer. Pois, ninguém conseguiu, até agora, conhecer tão precisamente a estrutura do corpo que fosse capaz de explicar todas as suas funções, sem falar que se observam, nos animais, muitas coisas que superam em muito a sagacidade humana, e que os sonâmbulos fazem muitas coisas, nos sonhos, que não ousariam fazer acordados. [...] Além disso, ninguém sabe por qual método, nem por quais meios, a mente move o corpo, nem que quantidade de movimento ela pode imprimir-lhe, nem com que velocidade ela pode movê-lo. Disso se segue que, quando os homens dizem que esta ou aquela ação provém da mente, que ela tem domínio sobre o corpo, não sabem o que dizem, e não fazem mais do que confessar, com palavras enganosas, que ignoram, sem nenhum espanto, a verdadeira causa dessa ação. (Spinoza, 2009, p. 101)

A obra **Psicologia da arte** revela-nos não apenas um constructo teórico, mas um marco na trajetória inicial do autor russo, quando entendemos que esse trabalho, que culminou em sua Tese de Doutorado, em 1925, reflete também seu interesse pela literatura e arte. O desenvolvimento gradual dessa tese germinou em sua adolescência e o acompanhou, segundo as análises feitas, com artigos, aulas, palestras e discussões, grande parte deles escritos no período de 1915 a 1922, quando Vigotski, gradualmente, foi migrando para a Psicologia. Em 1924, após o II Congresso de Neuropsicologia, a convite de Kornilov, Lev efetivamente se integra aos círculos

oficiais da psicologia soviética da época. (VAN DER VEER; VASINER; 1996; GONZÁLEZ REY, 2008, 2013). Obviamente está aí uma marca significativa de construção pelas relações interpessoais, o que nos mostra que elas não somente se evidenciam nos escritos, mas nas atitudes, no caráter persistente e dedicado desse autor.

Entendemos também que a **Psicologia da arte** teve seus fundamentos na obra **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca**, dissertação de Mestrado de Vigotski, publicada em 1916. A análise do então jovem Vigotski, naquelas primeiras análises, estava centrada na *persona* de Hamlet. O autor considerou o distanciamento e a ação recíproca das pessoas, apresentados por Shakespeare. Porém já o fizera na perspectiva da psique humana. Para isso, utilizou a unidade dialética de opostos entre as formas externa (dialógica) e interna (monológica). O contraste do drama interior e exterior foi comparado dialogicamente com os problemas reais. O diálogo audível, externo, constituía um quadro, uma moldura do interno, silencioso. As teses e antíteses da vida revelavam-se nas oposições de vida e morte, dia e noite, ações recíprocas de opostos que sintetizavam o sentido da tragédia como um mito. (VIGOTSKI, 1999).

Na obra **Psicologia da arte**, Vigotski optou pelo foco de análise da estrutura psicológica da mensagem. Ele continuou adotando o ponto de vista do receptor, como já o havia feito em sua dissertação de Mestrado sobre Hamlet (*Op. cit.*). A análise da estrutura psicológica proposta por Vigotski era problematizada a partir de dois eventos ou personagens com linhas afetivas opostas (tese-antítese), mas mutuamente interdependentes, intensificadas na mente do leitor e que conduziam a uma nova qualidade (síntese). Essas relações representavam o pulo dialético do significado da fábula:

Desse ponto de vista, fica perfeitamente claro que se os dois planos da fábula, a que estamos nos referindo constantemente, são apoiados e representados com toda a força do procedimento poético, ou seja, existem não só como contradição lógica, porém bem mais como contradição emocional, a emoção do leitor da fábula é, em seu fundamento, uma emoção de sentimentos opostos que se desenvolvem com a mesma intensidade e em completa contiguidade. (VIGOTSKI, 2001b, p. 170).

A contradição emocional leva à *catástrofe da fábula*, o ponto culminante correspondente ao *pointe* (alfinetada, segundo Brik), que culmina a novela. De acordo com Vigotski, essa catástrofe reúne dois planos em um ato, ação ou frase, e conduz a narrativa ao desfazimento da dualidade acumulada durante a fábula. “Ocorre então uma espécie de curto-circuito das duas correntes opostas, no qual essa contradição explode, incendeia-se e resolve-se.” (*Ibid.*). Além do elemento contraditório, no domínio da lógica, as emoções despertadas suscitam a síntese traduzida por reações psicológicas diante da fábula. Sobre isso completa:

Descobrimos, por último que a contradição emocional e a sua solução no curto-circuito dos sentimentos opostos, constituem a verdadeira natureza de nossa reação psicológica diante da fábula. Este é o primeiro passo do nosso estudo. Entretanto não podemos nos furtar a uma antecipação e sugerir que existe uma surpreendente coincidência entre a lei psicológica que descobrimos e as leis sugeridas por muitos estudiosos pelas formas superiores da poesia. (*Op. cit.*, p. 175).

Vigotski avança na análise dialética dos elementos que compõem a contradição emocional e adentra aos estudos dos mecanismos psicológicos da catarse. Pelos componentes inseridos nessa etapa mais amadurecida de sua carreira, percebemos a inserção de outros componentes diferenciadores, como foi a sua preocupação ontológica, no sentido indicado por González Rey¹¹, que o levou a reafirmar o caráter real e específico da psique humana. A compreensão de Vigotski em relação à arte figura como elemento significativo na constituição do sujeito, a partir da atuação dela no plano emocional.

No capítulo sobre **A arte como catarse** (p. 249-272), essa compreensão transcorre da relação dialética entre sentimento e fantasia, componentes do mesmo processo agregando os princípios da percepção sensorial, sentimento e imaginação. Inicialmente, Vigotski levanta a questão sobre o que é sentimento, enquanto processo nervoso e quais são suas propriedades objetivas. Para isso, propõe situarmos o sentimento em processos de consumo ou descarga de energia nervosa. A resposta parte das explicações do professor Orchanski (1898). De acordo com ele, a energia psíquica pode ser consumida de três maneiras: na volição ou inervação motora -

¹¹ Ontológico: “[...] especificidade qualitativa do tipo particular de problemas que se definem perante nossas práticas diferenciadas de produção de conhecimento.” (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 38).

expressão do funcionamento psíquico superior; na descarga interna, por irradiação consequente da associação das representações, por ondas nervosas que geram as emoções; por último, uma parcela de energia psíquica viva se transforma, por repressão, em estado latente, em inconsciente, o que representaria uma condição fundamental para o funcionamento lógico.

Assim, as três partes da energia psíquica ou operação correspondem a três tipos de trabalho nervoso: o sentimento correspondente à descarga; a vontade à parcela do rendimento energético; enquanto que a parte intelectual de energia, particularmente abstração, está relacionada com a repressão ou economia da força nervosa e psíquica... em vez de descarga, nas ações psíquicas superiores, predomina a transformação da energia psíquica viva de reserva. (ORCHANSKI, 1898, p. 536-537).

Essa parte nos mostra leituras que formariam a estrutura do que virá a ser o constructo teórico de Vigotski, anos depois, sobre as funções psicológicas superiores, das quais trataremos adiante. Entendemos também que essa discussão sobre o sentimento nos revela não somente a dialética de economia e dispêndio de energia, que será discutida na mesma obra por Vigotski, mas a importância das vivências de representações geradas por afetos, que embrionariamente possibilitarão a Vigotski um posterior desenvolvimento, suscitado a partir de situações propiciadas em suas experiências educacionais.

A reação estética para Vigotski não se apresenta como um simples dispêndio de energia per se, mas como uma descarga em forma de explosão. Para ele, além da ação periférica a emoção exerce uma ação central, ligada à vivência e à fantasia.

Assim, todas as nossas vivências fantásticas e irrealis transcorrem, no fundo, numa base emocional absolutamente real. Deste modo vemos que o sentimento e a fantasia não são dois processos separados em si, mas essencialmente o mesmo processo, e estamos autorizados a considerar a fantasia como expressão central da reação emocional. (VIGOTSKI, 2001b, p. 264).

O que diferencia a emoção estética é, justamente, a retenção de sua manifestação externa, porém conservando uma força extraordinária. Nesse sentido, Vigotski conclui que: “[...] a arte é uma emoção central que se resolve predominantemente no córtex cerebral.” (*Op. cit.*, 267). Além disso, comenta que a emoção se expressa também como uma reação orgânica geral, em resposta a

determinados acontecimentos isolados. Para isso concorrem sentimentos híbridos operando em antítese, que enviam impulsos opostos a músculos antagônicos. Diante disso, acrescenta: “[...] toda obra de arte – fábula, novela, tragédia – encerra forçosamente uma contradição emocional, suscita séries de sentimentos opostos entre si e provoca seu curto-circuito e destruição.” (*Op. cit.*, 269). Esse é o modo como as contradições afetivas são resolvidas nas reações humanas e que nos conduz à ideia de catarse, explicada a seguir.

Como vimos, a base do processo elencado nas reações estéticas relaciona-se a uma complexa transformação dos sentimentos e apresenta natureza contraditória. Vigotski ressalva que há um antagonismo latente entre as emoções suscitadas pelo material e pela forma. Disso sucede a lei da reação estética: “[...] a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito.” (*Op. cit.*, 270). Portanto, nesse ponto, ele elevou o processo emocional da catarse ao nível de lei geral da reação estética. Na divergência interior, implicada entre conteúdo e forma, esta última prevalece sobre o conteúdo.

A realidade das emoções, apresentada pelo estudo da arte, revela-se como possibilidade de transcendência, diante do status objetivo dos fenômenos subjetivos. Ela mostra opções de ação, alternativas para a produção subjetiva dos seres humanos e legitima o pensamento, diante de determinadas circunstâncias. (GONZÁLEZ REY, 2008, 2013). Ademais, nesse sentido, “[...] a arte passa a ser um excelente caminho para o estudo de subjetividade e do funcionamento social de um determinado momento histórico. (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 143). O caráter contestatório e contraditório da arte constitui uma fonte ímpar de análise do modo como determinadas tendências e conceitos nascem e se desenvolvem na cultura. O estudo do sentimento e da fantasia configura-se como peça fundamental no estudo e na integração com outras funções psíquicas.

Cabe, nesse momento, um esclarecimento importante. No início de nossa pesquisa, baseados nas biografias já apontadas (p. 47), tínhamos uma visão sobre o tratamento dado às emoções por Vigotski. Por ocasião à realização da banca de qualificação, com base nas observações dos componentes da banca e de bibliografias adicionais sugeridas, foi possível termos outra dimensão desse assunto. Conforme

comentaremos adiante, o tratamento das informações coletadas são as que apresentamos até o momento. Ressaltamos, entretanto, que pretendemos retomar o assunto das emoções, assim como a categoria de sentido para aprofundar esses estudos na continuação dos estudos, no nível de doutorado, conforme proposto no escopo de pesquisa, no início desta dissertação.

Trabalhos importantes estão reservados para esse momento, os quais já foram analisados por nós, mas que pretendemos reservar para o momento futuro oportuno (LANE; CAMARGO, 1995; CAMARGO, 1996; 1999, 2002, 2004; CAMARGO; BULGACOV, 2006). Nesse sentido, somos afins às ideias de Camargo:

O estudo da emoção, em particular, tem se submetido a esta regra que remonta aos tempos em que se separavam as “faculdades da alma”, e estas, do corpo, da matéria, e não levavam em conta as interações sociais. Somente quando se estabelecem as devidas relações entre as funções psíquicas é possível avançar no conhecimento. (1999, p. 10).

Outra questão interessante revelada pela pesquisa, no aspecto concernente às emoções, é a opinião de críticos da Teoria da Atividade, intitulada por muitos a continuadora da Teoria Histórico-Cultural (GONZÁLEZ REY, 2013). Ao indicar a ausência de tratamento do termo desejo na teoria, Davydov comenta que: “[...] as emoções são inseparáveis das necessidades. Enquanto discutimos sobre certa emoção, podemos identificar a necessidade sobre a qual se baseia certa emoção.” (1999, p. 40-42). Dessa forma, as emoções, os sentidos, enquanto integrante da cognição e do afeto (PINO, 1995; GONZÁLEZ REY, 2013) e o desejo pretendem ser temas a serem incluídos na sequência do escopo de pesquisa.

3.2.2 Funções psicológicas superiores: natureza semiótica e constituição do sujeito

Conforme a divisão proposta por González Rey (2013), o período de 1928 a 1931 concentrou-se em três grandes trabalhos: **Problema do desenvolvimento cultural da criança**, publicado em 1929 (VYGOTSKI, 2012c); **Ferramenta e signo no**

desenvolvimento infantil¹², publicado originalmente em 1930 (VYGOTSKY, 1930/1999); **História do desenvolvimento das funções psicológicas superiores**, publicado em 1931. (VYGOTSKI, 2012a). Entre elas, a que podemos dizer que constitui o centro da Teoria Histórico-Cultural é a **História do desenvolvimento das funções psicológicas superiores**. Nela, o autor russo se dedicou aos problemas relacionados à mediação instrumental. Apresentamos, inicialmente, o conceito de função psicológica, indicado por Vigotski, que nos ajuda na compreensão da natureza semiótica das funções psicológicas superiores e seus reflexos na constituição do sujeito:

Todas as funções psicológicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. [...] Modificando a conhecida tese de Marx, poderíamos dizer que a natureza psíquica dos seres humanos vem a ser um conjunto de relaciones sociais trasladadas ao interior e convertidas em funciones da personalidade, em formas de sua estrutura. (VYGOTSKI, 2012a, p. 151).

As funções psicológicas superiores são, portanto, inerentes à personalidade e elementares para a efetividade das relações sociais. Pino (2000) nos esclarece que o termo adotado por Vigotski não tem relação alguma com as concepções biologizantes e mecanicistas. O termo está muito mais ligado à ideia de acontecer permanente, de continuidade de ação. Ele refere-se também ao sentido de que as capacidades inerentes aos seres humanos são funções das condições de produção dessas capacidades. Isso pressupõe exatamente as possibilidades de desenvolvimento, em função das circunstâncias e condições da produção. Dessa forma, pensar, falar e lembrar pode, de acordo com as condições em que são produzidos os sentidos. Ao contrário do sentido ontológico ou estático, o termo permite a articulação das conquistas da espécie humana, o *Homo Sapiens*, com o novo.

Isso quer dizer que o que pensamos, falamos, sentimos, lembramos etc. não é algo que já está pronto, à disposição do indivíduo para o seu uso. Enquanto objetos semióticos, as ideias, as palavras, os sentimentos ou as lembranças têm de ser produzidos. E, mesmo depois de terem sido produzidos, quando já passaram a fazer parte do repertório de experiências registradas em memória, têm de ser 'dados à luz' por um novo ato de pensar, falar, sentir, lembrar etc. (PINO, 2000, p. 70).

¹² Tool and sign in the development of the child (1930/1999).

Nesse contexto da obra de Vigotski, a relação pensamento e linguagem aparece inicialmente como reflexo de uma realidade que é social. Mais adiante, ela será vista por ele como um processo vivo para compreender as funções, não de forma atomística ou separada, mas sim em termos de estrutura integral da consciência. (VYGOTSKI, 2014). Essa estrutura, dentro da Teoria Histórico-Cultural, é trabalhada como um conjunto de relações dos seres humanos, em constante desenvolvimento e ação. Isso pressupõe uma diferença qualitativa entre os seres humanos e os animais.

De acordo com Minick (1987), para Vigotski, a explicação para a diferença fundamental dos processos mentais dos seres humanos e dos animais seria o aspecto volitivo mental superior existente nos indivíduos. Marta Kohl (1997c) classifica essa distinção qualitativa como “características humanas”. Segundo ela, Vigotski concentrou-se no entendimento do que denominou *processos psicológicos superiores*, que são mecanismos psicológicos mais sofisticados, usados no controle do comportamento, distribuídos em categorias, como observamos em pesquisa anterior:

As funções ou processos psicológicos superiores – intencionalidade, planejamento, pensamento abstrato, memória deliberada, apreensão voluntária, atos controlados cognitivamente, capacidade de auto-observação e processos metacognitivos - resumem as capacidades mais elaboradas do espírito humano e são desenvolvidas a partir da interação social. (HICKMANN; ASINELLI-LUZ; STOLTZ, 2015, p. 138).

A Teoria de Vigotski apresenta uma teoria histórico-cultural do desenvolvimento, que, pela primeira vez, propõe uma visão da formação das funções psíquicas superiores como “internalização” mediada da cultura, com um sujeito social que não é apenas ativo, mas, sobretudo, interativo (CASTORINA *et al.*, 1996). De acordo com essa visão, somos seres que podemos transpor a base genética, dominando a cultura e transmitindo-a às novas gerações, num processo histórico. Para isso, a linguagem tem poder de organizar o social, os objetos e as coisas.

Dentro da concepção histórico-cultural, os seres humanos são vistos como sujeitos de sua história. Ao transformar seus próprios comportamentos, os seres humanos criam condições para mudar o ambiente, que acaba atendendo suas necessidades. Essa transformação influenciará comportamentos futuros que gerarão novas e diferentes transformações, influenciados pela história e cultura dominantes. O

processo dialético de conhecimento nos faz autores, e não contempladores da realidade que nos circunda. Somos constantemente estimulados pelo meio externo a internalizar, de modo ativo, o conhecimento. Ademais, as transformações são marcadas pelas relações interpessoais e pelo constante aprendizado, como vemos:

Segundo a teoria histórico-cultural, o indivíduo se constitui enquanto tal não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes. As funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação, por intermédio da linguagem, do legado cultural de seu grupo. (REGO, 2000, p. 109).

Outro aspecto qualitativamente diferenciado, apontado por González Rey (2013) nesta etapa das pesquisas de Vigotski, indica que ele considerou as funções psicológicas superiores, nos parâmetros acima descritos, atendo-se aos limites do conhecimento e da ação. Entretanto, Vigotski não integrou, nesse momento de sua pesquisa, as emoções, a fantasia e a imaginação. Segundo González Rey, interessava a Lev, com base na ideia de função psíquica superior, identificar diferentes estímulos para o comportamento dos seres humanos.

Entretanto, as funções psicológicas superiores não são inatas. Elas têm sua gênese na vida social, ativam-se pelo envolvimento dos seres humanos em processos de internalização de formas culturais compartilhadas com pessoas, no decorrer de seu desenvolvimento histórico-cultural. “Elas diferem dos processos psicológicos elementares, presentes na criança pequena e nos animais, como, por exemplo, reações automáticas, ações reflexas e associações simples – estas são de origem biológica.” (CENCI; COSTAS, 2009, p. 36). Essas são algumas características humanas diferenciadoras entre as funções psicológica superiores e os processos psicológicos elementares.

Em estudos anteriores (HICKMANN; ASINELLI-LUZ; STOLTZ, 2015), nos quais nos debruçamos também em entender mais sobre contrastes e possíveis aproximações dos estudos de Vigotski e Piaget, foi possível perceber a importância desses conhecimentos para o estudo da subjetividade e da constituição do sujeito. Observamos que:

Vigotski empenhou-se em demonstrar que, além dos mecanismos filogenéticos, os sistemas de signos exercem um papel crucial na constituição da subjetividade humana. Para ele, sistemas de signos, mais que facilitadores, são formadores. Nesse sentido, o papel do social e sua influência sobre o indivíduo no desenrolar de processos internos encontra-se no centro da pesquisa vigotskiana. (p. 136)

Os biógrafos de Vigotski, em especial Van der Veer (1996), são claros quanto às influências que Vigotski recebeu para a construção da teoria Histórico-Cultural, a partir dos estudos de diversos como Vagner, Kofka, Bühler, Lévy-Bruhl, Thurnwald, Durkheim, Darwin, Pavlov, Werner, entre tantos outros. Os trabalhos desenvolvidos com Luria (1979, 1981, 1992, 1996, 2013) e as expedições à Ásia central também foram relevantes para esta etapa. O desenvolvimento das ideias e concepções científicas de Vigotski seguiram sua forma dialética de análise. Esse também é o nosso objetivo no presente trabalho.

Os princípios gerais que diferenciam o pensamento de Vigotski das formas radicais e hegemônicas de sua época também são uma constante em sua obra. Surpreende-nos sua clareza de pensamento, aguda profundidade metodológica e poder de síntese, como vemos no exemplo abaixo:

Nós acreditamos que a falta de desenvolvimento cultural, do ponto de vista psicológico, constitui o fator mais importante da diferenciação entre o chimpanzé e o homem, depende da ausência no comportamento do primeiro, de qualquer feito comparável, mesmo que remotamente, à linguagem humana, e, num sentido mais amplo, do uso de signos. (VYGOTSKI, 2013, p.186, tradução nossa).

A relação dialético-analítica de Vigotski continua, ao esclarecer, baseado nos estudos de Köher, que os macacos apresentam limitações culturais diante de situações não visíveis ou com limitações representacionais. Para ele, é isso que tem uma relação forte com a falta de fala ou de signos em geral nos símios. “[...] é precisamente a linguagem o meio mais importante mediante o qual os seres humanos começam a atuar em situações não imediatamente perceptíveis.” (VYGOTSKI, 2013, p.187, tradução nossa). Entretanto, como segue, a linguagem é parte de um fenômeno geral chamado desenvolvimento cultural.

Dessa forma, a síntese dialética dessa discussão recai sobre a importância do trabalho, como o diferenciador do tipo de adaptação entre os macacos e os seres

humanos: “[...] o trabalho fez o homem.” (ENGELS, 1876/1981). E completa Vigotski: “[...] ... a linguagem, a cultura, o pensamento e a projeção humana da vida no tempo.” (*Ibid.*). Nossa interpretação para a palavra trabalho, de acordo com as leituras que temos feito de Vigotski, nos leva a interpretá-la como ação diferenciadora do processo de transformação e de desenvolvimento. Nesse sentido, também compreendemos que as relações interpessoais traduzem uma ação de mediação e de transformação simbólica no processo do desenvolvimento humano.

Em **História do desenvolvimento das funções psicológicas superiores**, Vigotski critica a incompreensão da psicologia infantil, da época em que vivia, no tocante ao aspecto histórico das funções psicológicas superiores. Segundo ele, a psicologia infantil apresentava uma visão sobre os estudos das funções psicológicas superiores que se limitava ao âmbito biológico do desenvolvimento embrionário. As psicologias, objetiva e subjetiva, da época contribuíam para esse processo: a psicologia objetiva se negava a estabelecer diferenças entre as funções psicológicas superiores e inferiores, preocupada muito mais com as reações inatas e adquiridas; por outro lado, a psicologia subjetiva limitava o estudo do desenvolvimento da criança às questões relacionadas à maturação das funções psicológicas elementares. Memória mecânica / lógica; atenção involuntária / voluntária; vontade impulsiva / previsível eram exemplos de permutações e interpretações incógnitas da psicologia infantil.

As visões, ora metafísicas, ora naturalistas, ou biológicas, levavam passagem à margem dos problemas que realmente ocorriam no cultural e histórico da conduta humana. Nesse momento, a preocupação de Vigotski não estava na integração do sistema psicológico, mas na relação das partes que compõem o sistema operacional mental com o comportamento. (GONZÁLEZ REY, 2013). Esse empreendimento investigativo estruturava-se de uma espécie de desconstrução da psique, em partes operacionais, para perceber onde radicava o problema do estudo do desenvolvimento psicológico infantil. Vigotski constatou a existência de uma marginalização histórica que desconsiderava princípios de causalidade dominantes nos ambientes e nas culturas para a construção do pensamento psicológico:

Tudo é considerado à margem de sua faceta histórica. [...] Estudam a criança e o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores *in abstracto*, independentemente do seu meio social e cultural, bem como as formas de pensamento lógico, as concepções e ideias sobre causalidade que prevalecem nesse ambiente. (VYGOTSKI, 2012a, p. 20, tradução nossa).

A ideia de causalidade da psique infantil, a inseparabilidade do histórico, do cultural e do social conduzem aos estudos dos grupos de fenômenos do processo de desenvolvimento da conduta da criança e abrem caminho para os estudos ontogenéticos e filogenéticos. Além disso, Vigotski trata do caráter subjetivo da cultura:

A cultura, como alguns pesquisadores supõem das culturas primitivas, não é realmente integrada por fatos e fenômenos materiais, mas pelas forças que causam esses fenômenos: as faculdades espirituais, as funções da consciência que se vão aperfeiçoando. Explica-se assim o desenvolvimento psíquico sem a modificação do biológico, graças ao espírito do homem, que se desenvolve por si mesmo. Ou, como diz outro cientista, poderíamos dizer que a história da cultura é a história do espírito humano. (VYGOTSKI, 2012a, p. 33, tradução nossa).

Esses fatores subjetivos da cultura revelam o *caráter ativo e gerador* atribuído à subjetividade. (GONZÁLEZ REY, 2013). A importância do espiritual no desenvolvimento humano, em especial ao aspecto artístico-religioso já havia sido ressaltada por Vigotski na **Psicologia da Arte**, como vimos anteriormente (p. 44). Ela também é percebida na Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner, quando ele indica que existem fatores diferenciais, segundo os *sistemas de crenças* desenvolvidos pelos seres humanos. (BRONFENBRENNER, 2011). Infelizmente, de acordo com os comentários de González Rey (2013), esse conjunto de ideias para a compreensão diferenciada da mente humana, não foi desenvolvido por Vigotski, em profundidade. Diríamos, como temos observado nos comentários dos biógrafos de Lev, que as causas prováveis dessa ausência foram, certamente, o alto volume de trabalho, os objetivos propostos prevalentes à época, frente às demandas de pesquisa, e a sua morte precoce.

Em seguida, observamos a ênfase de Vigotski no caráter cultural das funções psicológicas superiores, revelados pela centralidade na relação entre meios de conduta e funções, mediados pelos signos, que representam estímulos para o comportamento humano: “[...] No processo do desenvolvimento histórico, o ser social

modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais. (VYGOTSKI, 2012a, p. 34, tradução nossa). Isso revela a constante preocupação de Vigotski em buscar uma unidade psicológica que integrasse o cognitivo e o afetivo, que aparece em sua obra como personalidade. Conforme González Rey (2013), a atividade, nesse aspecto, parece ter um lugar relevante, porém não central como o foi na teoria da atividade de Leontiev.

A proposta das funções psicológicas superiores vai se configurando como um modelo teórico, de base dialética e que apresenta um sistema psicológico em constante movimento. Os estudos da psicologia infantil representavam para Vigotski a possibilidade de compreensão integral da complexa rede da psique, pela elucidação dos mecanismos históricos da personalidade e do desenvolvimento humano:

A psicologia infantil desconhecia, como vimos, os problemas das funções psicológicas superiores, ou, o que é o mesmo, os problemas do desenvolvimento cultural da criança. Decorre daí que, até hoje, permanece fechado o problema central e superior de toda a psicologia: o problema da personalidade e de seu desenvolvimento. A psicologia infantil, nas pessoas de seus melhores representantes, chega à conclusão de que descrever a vida interna do ser humano como um todo é obra do poeta ou do historiador. Em essência, trata-se de um *testimonium pauperitatis*, uma prova da inconsistência da psicologia infantil, o reconhecimento da sua impossibilidade básica para estudar o problema da personalidade desde dentro dos limites metodológicos, em cujo seio surgiu e se desenvolveu a psicologia infantil. Apenas uma saída energética dos limites metodológicos da psicologia infantil tradicional pode nos levar a estudar o desenvolvimento da própria síntese psíquica superior que, com plena fundamentação, pode ser designada como personalidade da criança. A história do desenvolvimento cultural da criança nos conduz à história do desenvolvimento da personalidade. (VYGOTSKI, 2012a, p. 74, tradução nossa).

Essa inevitável longa citação nos esclarece a prioridade e a clareza da centralidade do plano teórico vigotskiano: a de que devemos estudar as funções psicológicas superiores no âmbito da personalidade. Por isso, ideias como organização, sistema, compreensão integral da psique humana fazem parte do foco de seus estudos. Está clara também sua orientação dos sistemas complexos da vida psíquica humana, contrapondo-se à corrente interpretativa da Teoria Histórico-Cultural que interpreta a centralidade dessa teoria nas questões inerentes à mediação

semiótica, como no caso de Puzyrei (1989). Nesse sentido, é reveladora a diferença essencial, feita por Vigotski, entre ferramenta e signo:

Por meio da ferramenta, o homem influi sobre o objeto da sua atividade, a ferramenta dirige-se para fora: deve provocar umas ou outras mudanças no objeto. É o meio da atividade exterior do homem, orientado a modificar a natureza. El signo não modifica nada no objeto da operação psicológica: [ele] é um meio de que se vale o sujeito para influir psicologicamente, ou sobre sua própria conduta, ou sobre a dos demais; é um meio para sua atividade interior, dirigido a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro. Ambas as atividades são tão diferentes que a natureza dos meios empregados não pode ser a mesma nos dois casos. (VYGOTSKI, 2012a, p. 94, tradução nossa).

Esse referencial de estrutura e organização da psique a partir dos estudos da personalidade, mediada pelos signos, também nos traz a reflexão sobre a subjetividade existente em nossa relação com o outro, que obviamente não apresenta, em Vigotski a fragilidade apontada por ele das fragilidades do esquema E-R, como base para as diversas formas de comportamento. Tomá-lo como universal implicaria desconsiderar a “diferença qualitativa entre a história humana e a história animal” (*Op. cit.*, p. 61).

No início deste trabalho, na epígrafe, utilizamos a citação que faz referência ao conhecido trecho de João, 1:1-4, “No princípio era o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus.” (BÍBLIA, 2011, p. 112). Ela encontra-se na obra *Pensamento e palavra*, que faz parte do Tomo II – *Pensamento e linguagem* (VYGOTSKI, 2014, p. 345). Vigotski utiliza-a para exemplificar a relação entre o pensamento e a palavra, esclarecendo-nos que essa relação não é estática: ela surge em desenvolvimento e ela mesma se desenvolve. Nosso autor russo quer ilustrar com isso a prevalência da palavra enquanto ação.

Tal qual sabemos, a definição da classe gramatical verbo indica, seu sentido é justamente de ação. Então, quando pensamos e usamos nossas funções psicológicas superiores, portanto nossa volição, estamos agindo. Essa ação é traduzida pelas palavras, pelo discurso, que é ferramenta enquanto transmissão e signo enquanto recepção. Por conseguinte, a percepção e o pensamento possuem diferentes procedimentos para refletir a realidade na consciência. Por isso, “A palavra representa

na consciência, em termos de Feuerbach¹³, o que é absolutamente impossível para uma pessoa e possível para duas. É a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana.” (*Op. cit.*, 346).

Como vimos pelas análises até aqui expostas, as funções psicológicas superiores e sua natureza semiótica estão em constante relação. A última etapa da vida de Vigotski não só esteve focada nas questões inerentes ao pensamento e à linguagem, como também na tentativa de análise do e integração do afetivo e do cognitivo. Conforme González Rey a relação de interdependência do signo e objeto e dos signos na consciência, supõe um interesse de Vigotski por “[...] desvelar a especificidade ontológica de um sistema psíquico gerador, o que o levaria a transcender o enfoque centrado nas funções e em sua mediação.” (2013, 167). Antes de encerrar esse capítulo, cabe-nos abordar ainda, brevemente, alguns aspectos levantados na pesquisa sobre a construção da subjetividade.

Entendemos que, ao contrário do que possa parecer apenas um sinônimo, sujeito e subjetividade são termos que nomeiam conceitos bem distintos e específicos. Uma consulta sobre o sentido desse vocabulário (FERREIRA, 1986) nos revela os matizes dessas palavras. O termo sujeito tanto pode indicar um adjetivo, quanto um substantivo. A acepção adjetiva denota submissão, passividade, dependência. A substantiva se apresenta de maneira diferente: indivíduo, ou algo que se nomeia. Nessa mesma acepção substantiva, encontramos a definição mais próxima ao estudo ora empreendido:

[...] indivíduo real, que é portador de determinações e que é capaz de propor objetivos e praticar ações; na relação de conhecimento, o correlato objeto, isto é, o que conhece, em oposição ao que é conhecido: o pensamento, a percepção, a intuição. (FERREIRA, 1986, p. 1627)

Essa definição sobre a subjetividade nos apresenta, nesse contexto, aspectos inerentes ao sujeito: uma qualidade, um caráter do sujeito. Em uma relação dialética, poderíamos dizer que estamos diante das possibilidades de atividade e de passividade. Nesse sentido, somos concordes com as palavras de D’aroz:

O sujeito não é apenas ativo, mas interativo porque constitui conhecimento e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. Na troca com outros

¹³ Ludwing Feuerbach (1804-1872) – Filósofo alemão, muito importante para Vigotski na construção do materialismo histórico-dialético.

sujeitos e consigo mesmo vai internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a constituição de conhecimentos da própria consciência (o processo caminha do plano social – relações interpessoais – para o plano individual). (2013, p. 141).

Esse esclarecimento inicial que tomamos da autora tem como base os estudos que ela empreendeu, nesse ponto de sua tese de doutoramento, a respeito do entendimento de Vigotski sobre o sujeito. Como podemos perceber, as relações interpessoais exercem papel primordial na construção do sujeito e de sua subjetividade, num processo dialético entre o plano social para o plano individual.

Na opinião de González Rey, o caráter histórico-cultural é revelado pelas complexas relações estabelecidas nos espaços e práticas sociais. Essas relações são estabelecidas pela subjetividade do contato pessoal, das relações interpessoais mantidas, de maneira diferenciada por configurações psíquicas nos diversos ambientes onde elas ocorrem. “A configuração subjetiva da pessoa é afetada pelas contradições, desdobramentos e efeitos colaterais dos diversos acontecimentos da vida e da subjetividade social.” (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 263). Os estudos sobre a subjetividade, sob enfoque histórico-cultural, apresentam possibilidades para o desenvolvimento de temáticas culturais, históricas e sócias em diálogo com outras áreas do conhecimento, com a finalidade de desenvolvimento humano global.

4. AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA EDUCAÇÃO, NA PERSPECTIVA DE VIGOTSKI

Este capítulo apresenta um apanhado de como tem sido a aplicação dos estudos de Vigotski, em especial da Teoria Histórico-Cultural, no campo Educacional. Para uma abordagem mais próxima de nossa realidade, selecionamos os artigos publicados nos últimos 10 anos (2005-2015). A base para essa etapa está exposta no capítulo sobre a Revisão Sistemática (vide p. 34 deste trabalho), que contém 85 artigos resultantes de combinação das temáticas: a Teoria Histórico-Cultural e as relações interpessoais.

Para a seleção deste capítulo, utilizamos os critérios metodológicos de busca e organização de materiais: delimitação temática; identificação das palavras-chave; leitura atenta do título e do sumário; organização por ordem cronológica. (KOLLER; COUTO; HOHENDORFF, 2014, p. 39-54). Partindo desses critérios, empreendemos, inicialmente, a revisão de literatura dos 85 artigos científicos, mencionados acima, e delimitamos o tema. Para isso, consideramos os que abordam a temática das **relações interpessoais**, de maneira combinada com a **Teoria Histórico-Cultural no âmbito da Educação**. Da delimitação dos materiais, identificamos 33 artigos e os catalogamos por ano, nome, título e resumo do trabalho, conforme verificamos no APÊNDICE A. Além disso, fizemos uma análise quantitativa das palavras-chave. O QUADRO 4 apresenta os dados resultantes da análise:

PALAVRA-CHAVE	FREQUÊNCIA DE CITAÇÃO NO TEXTO
Teoria-Histórico Cultural	10
Vigotski	10
Interação Social	6
Processo de ensino/aprendizagem	9
Mediação	7
Tecnologia de informação	3
Subjetividade	2
Relações interpessoais	1
Materialismo	1

QUADRO 4: FREQUÊNCIA DE CITAÇÕES DOS TERMOS NO TEXTO

FONTE: O autor (2015).

Dos 33 artigos mencionados, apenas seis deles citam as relações interpessoais no corpo dos seus textos, de maneira breve, ou de forma sinônima. Os outros 27 trabalhos tratam as relações interpessoais de forma mais geral e não trazem em seus títulos ou nas palavras-chave os termos relações interpessoais, Teoria Histórico-Cultural. O QUADRO 5 demonstra a maneira os termos aparecem e sua localização nos arquivos.

ANO AUTOR	PALAVRAS-CHAVE	PARTE DO TEXTO QUE FALA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS
2012 LEITE	Aprendizagem, Afetividade, Práticas pedagógicas, Mediação do professor.	Relações (41 ocorrências no corpo do artigo); Relações interpessoais (6 ocorrências no corpo do artigo).
2011 SALAMI; SARMENTO	Educação. Aprendizagem. Psicologia Educacional	Nesse sentido, ganha tônica a qualidade e a adequação das relações interpessoais como facilitadoras para a construção da personalidade e da interpessoalidade. (p. 78); Empenha-se na comunicação interpessoal para interagir mais positiva e eficazmente com os outros, substituindo desconfiança e incomunicabilidade por maior disponibilidade, empatia e escuta. (p. 82).
2010 ALVES	Psicologia Social. Relações Interpessoais. Imaginação. Literatura Infantil.	O Pequeno Príncipe é um aviso do que pode ocorrer quando as relações humanas são reduzidas a um capital depositado, quando as relações se tornam burocratizadas. (p. 372).
2010 OLIVEIRA	Atividades experimentais, ensino de química, Teoria sócio-histórica, Vygotsky.	O conhecimento, na realidade, segundo Vygotsky, é constantemente reconstruído tanto no plano coletivo quanto individual: a vida social é um processo dinâmico, na qual o indivíduo é um sujeito ativo que internaliza os processos interpessoais fornecidos pela cultura, não na forma de absorção passiva, mas de transformação em um processo intrapessoal. Nesse sentido, é necessário que as aulas experimentais sejam concebidas como um espaço para as interações sociais , e não transmissão-recepção, isto é, um ambiente no qual o conhecimento químico é constantemente (re) construído. (p. 41).
2009 SOUZA	Brincar. Vygotsky. Conceitos. Linguagem infantil e educação.	E assim, conforme a criança se desenvolve, o jogo simbólico cede lugar ao jogo de regras, pois esta passa de uma etapa onde o exercício não possuía uma finalidade para o com finalidade, além de que o jogo de regras pressupõe relacionamentos pessoais e interpessoais ." (p. 28).
2008 FREITAS	Alunos com necessidades educativas especiais. Teoria de Vygotsky.	Não existe evolução sem relações sociais e sem comunicação interpessoal, e essas considerações são particularmente importantes quando se pensa sobre avaliação e inclusão." (p. 331).

QUADRO 5: PARTE DO TEXTO QUE FALA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

FONTE: O autor (2015).

Essa análise do Quadro 5 nos confirmou a necessidade de aprofundamento do assunto das relações interpessoais na Educação, com base na Teoria Histórico-Cultural. Após esses procedimentos iniciais, revisamos novamente os conteúdos de todos os artigos encontrados, a fim de identificar os pontos abordados neles que nos ajudassem a perceber as possíveis aplicações e implicações da Teoria Histórico-Cultural na Educação nos últimos anos. Essa análise serviu para elucidar as fortalezas e debilidades existentes no processo educativo e evidenciar em que pontos é possível trabalharmos nossa pretensão de prevenir as violências contra adolescentes, especialmente na Educação.

4.1 RESULTADO DA ANÁLISE DOS ARTIGOS

Na sequência de tratamento dos dados de análise dos 33 artigos selecionados, utilizamos o critério de separação por sub-temáticas, por ordem cronológica, agrupando os temas em blocos que facilitaram a percepção do modo como a Teoria Histórico-Cultural tem refletido nas relações educacionais. Os resultados preliminares também mostram que alguns temas são recorrentes nos artigos: as mediações simbólicas, os objetos de aprendizagem, o uso da teoria histórico-cultural como facilitadora nos processos pedagógicos e no desenvolvimento infantil recebem uma atenção significativa dentro dos estudos verificados. Ele foi trabalhado em boa parte dos materiais¹⁴ para sustentar as ideias das relações pedagógicas. Ressaltamos que tomamos o cuidado de incluir todas as referências bibliográficas de todos os trabalhos aqui citados, para maiores aprofundamentos.

¹⁴ CAVALCANTI, 2005; BERNI, 2006; CLOT, 2006; CUNHA; TOMAZELLO, 2009; CARDOSO, 2011; COLAÇO *et al.*, 2007, 2011; SILVA; ALMEIDA; FERREIRA, 2011; MARTINS; MOSER, 2012; DUARTE, 2013.

4.1.1 Teoria Histórico-Cultural e seu legado para a Educação

Os artigos sobre o legado da Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a Educação somam oito. Eles abordam aspectos diferentes da teoria que refletem na Educação. Três deles nos falam sobre o aspecto das produções de Vigotski e das diversas traduções existentes. Entre elas, destacam-se as traduções efetuadas inicialmente para o inglês. Prestes (2014) é cuidadosa em relação a textos que podem sofrer “intromissões” por parte dos tradutores. Essa pesquisadora tem se dedicado ao estudo das traduções da obra de Vigotski e apontado possíveis desvios. Já Van der Veer e Yasnitsky (2011), após uma longa exposição sobre as correções de traduções, indicam a necessidade de outros trabalhos de revisão das obras de Vigotski. Yasnitsky (2011), em outro trabalho, destaca que:

[...] muito trabalho ainda permanece por ser feito antes da unidade original ser restaurada, um novo integrativo – encontro da psicologia da consciência, personalidade e liberdade ao longo das linhas do abrangente e altamente ambicioso projeto de pesquisa de Vigotski de 1932-1934. (YASNITSKY, 2011, p. 67).

Os autores comentam ainda que houve uma grande quantidade de erros nas diversas traduções, em especial nas versões traduzidas para o inglês. Nesse ponto, são unânimes em recomendar os textos atualmente publicados nos conhecidos tomos, cujas traduções foram versadas, mais recentemente, para o espanhol. Ressaltam ainda que há muito por fazer em relação à obra de Vigotski, especialmente no que se refere ao seu período final de sua vida, atualmente fortemente estudado do ponto de vista da obra *Pensamento e Linguagem*. Entretanto, o autor faz uma observação muito curiosa:

A análise destes trabalhos nos ajudará a entender melhor o crescimento da **teoria do desenvolvimento bio-social** que Vigotski anunciou em seus primeiros trabalhos programáticos de meados dos anos 1920. Dado que seus últimos e, portanto, os mais maduros textos de seu ciclo foram escritos não antes do que no fim dos anos 1930, em nossa análise prospectiva dos principais trabalhos pedológicos de Vigotski é importante incluir também os seus mais avançados trabalhos em **pedologia**: os textos que foram frequentemente preservados em estenogramas de suas conferências ou apresentações, ou notas do autor para os cursos que ele tipicamente

lecionava no Instituto Pedagógico de Leningrado nos anos 1930. (*Op. cit.*, p. 66, grifos nossos).

Essa afirmação chama-nos especial atenção, dada a sua proximidade com a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, em cujo assunto deveremos nos aprofundar durante os estudos do doutorado. Sabemos que a Pedologia foi pedra de escândalo para os tempos de Vigotski, tendo levado nosso autor à situação de perseguição, conforme já comentamos (vide p. 46-47 do presente trabalho), por conta de sua teoria. Sabemos também que a Pedologia se diferencia da Pedagogia, tendo em vista que a primeira foca no desenvolvimento, enquanto a segunda na aprendizagem. Ora, entendemos que o desenvolvimento bio-social é algo marcado nos escritos de Vigotski e, provavelmente, não foi desenvolvido pela própria situação política de perseguição ideológica com a que teve que conviver a partir de 1931 até 1934, ano de sua morte.

Autores¹⁵ reforçam ainda que existem vias de estudos, como a neuropsicologia histórico-cultural, linguagem, pensamento, cultura, vontade, emoção, consciência e subjetividade, que precisam de aprofundamentos dentro da perspectiva histórico-cultural. Van der Veer e Yasnitsky completam que “No geral, estamos otimistas, dado o contemporâneo interesse pelas questões históricas, teóricas e metodológicas da psicologia bio-sociocultural e do rápido desenvolvimento tecnológico e historiográfico pesquisa sobre ciência.” (2011, p. 491, tradução nossa). Sobre esses autores e seus comentários mais recentes em relação às traduções, sugerimos a consulta à bibliografia indicada.

A importância dos estudos pedológicos é reforçada pelo trabalho de Meshcheryakov (2010), que comenta o projeto de Vigotski para o desenvolvimento de uma ciência do desenvolvimento infantil. A obra em referência é **Aulas sobre pedologia**¹⁶ (1996). Esse trabalho é proveniente da conferência de Vigotski, durante o período de 1933-1934, intitulada **A questão do meio na pedologia** (VIGOTSKI, 2001/2010). O além do que já comentamos acima sobre a pedologia, nessa

¹⁵ CLOT, 2006; VAN DER VEER; YASNITSKY, 2011; YASNITSKY, 2011; GONZÁLEZ REY; SOUZA; 2013; PRESTES, 2014.

¹⁶ Sobre o assunto da Pedologia, recomendamos a leitura do **Dossiê Vigotski** (Psicologia USP, 2010). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-656420100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 de out 2015.

conferência encontramos o conceito de vivência, segundo Vigotski. Esse ponto tem uma ligação direta com a nossa proposta de pesquisa, pois indica que essas experiências são expressas pelo modo como a criança se relaciona com o meio. Segundo Meshcheryakov (2010), o sentido pretendido por Vigotski para o termo **vivência** é uma “unidade de análise”, uma “célula” conceitual:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa¹⁷ – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. Por isso, parece apropriado conduzir de maneira sistemática a análise do papel do meio no desenvolvimento da criança, conduzi-la do ponto de vista das vivências da criança, porque na vivência, como já coloquei, são levadas em conta todas as particularidades que participaram da determinação de sua atitude frente a uma dada situação. (VIGOTSKI, 2010, p. 686-687).

Fizemos questão de colocar a citação em sua íntegra, uma vez que esse termo, nos estudos sobre Vigotski, tem sido pouco tratado (GONZÁLEZ REY, 2013) e necessita ser discutido no âmbito da Educação como estratégico para o desenvolvimento das crianças e adolescentes. Lembramos que, em relação ao assunto das vivências, em outra passagem da obra de Vigotski, ele já comenta a formação da personalidade da criança, acrescentando que:

Se tentarmos seguir, passo a passo, como se desenvolve, na idade de transição, como se forma e estrutura a personalidade e a concepção de mundo, viríamos que o fundamento da personalidade da criança se estrutura sobre as mudanças que se produzem nas formas e no conteúdo do pensamento. (VIGOTSKI, 2012b, p. 198).

É no ambiente escolar que essas relações provocadoras de mudanças e de pensamento ocorrem com maior frequência. Por isso também é imprescindível verificar

¹⁷ Em russo, ч е л о в е к (leia-se “tchilaviék”), que se pode traduzir tanto por “homem” como por “pessoa”. (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

estudos sobre o papel dos estudos pedagógicos. Sobre esse assunto, Toassa (2013) aponta para a importância da obra **Psicologia pedagógica**, originalmente publicada em 1926, para a educação brasileira. O momento da produção daquela obra reflete a humildade de Vigotski, ao destacar que:

Criar novas palavras e denominações pareceu uma pretensão falsa, porque para descrever os fenômenos seria preciso utilizar o nome antigo e também o material anterior. Por isso, consideramos mais adequado decifrar em cada caso o verdadeiro conteúdo, tanto de um termo antigo quanto do próprio material. (VIGOTSKI, 2003, p. 35).

No nosso entendimento, a questão é saber usar o que foi escrito sobre o assunto, considerando o momento e as circunstâncias peculiares de mudança na Rússia de então. Partindo desse princípio, entendemos que nossas circunstâncias atuais também apresentam um momento de mudanças e de desafios. O propósito de Vigotski era apresentar uma psicologia que atendesse aos anseios da sociedade da época, agregado ao seu objetivo de vida que se centrava na constituição de seres humanos, considerados de forma holística.

Por isso, estamos de acordo com os autores que consideram possibilidades interdisciplinares e de diálogo entre Vigotski e outros teóricos, tais como:

a) **Feuerstein** (SALAMI; SARMENTO, 2011) - para o tratamento de questões emocionais, socioculturais, éticas e morais;

b) **Saviani e Gasparin** (CARDOSO, 2011; DUARTE, 2013) - com o desenvolvimento de processos de humanização de professores, num diálogo entre a Teoria Histórico-Cultural, do ponto de vista da psicologia educacional, e a Teoria Histórico-Crítica, na perspectiva da pedagogia;

c) **Paulo Freire** (PETRONIA; SOUZA, 2009) - a partir da mesma base epistemológica, em conjunto, psicologia e educação, trabalhar para a construção de sujeitos autônomos e para incrementar as relações interpessoais;

d) **Piaget** (SOUZA FILHO, 2008) - por intermédio das discussões das relações entre aprendizagem e desenvolvimento, considerando os postulados de Bruner (1997) e de Castorina (1996), compreendidos também por Hickmann, Asinelli e Stoltz (2015), sugere-se trabalhar com as duas linhas teóricas, de maneira dialógica, não complementar. Conforme declara Souza Filho, “Isso justificaria adotar a visão de uma

relação de compatibilidade entre as teorias ao se lidar com a realidade empírica, posto que, como já comentado, nenhuma implicaria a adoção ou rejeição da outra.” (2008, p. 10);

e) **Wallon** (LEITE, 2012) - propõe que as dimensões afetivas sejam consideradas no planejamento das atividades educacionais. A conclusão do pesquisador é que: “A qualidade da mediação pedagógica, é um dos principais determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre os sujeitos/alunos e os objetos/conteúdos escolares.” (2012, p. 365). O autor sugere ainda que um ambiente escolar promotor do desenvolvimento integral do aluno depende do comprometimento do coletivo dos professores.

f) **Bourdieu** (SILVA; ALMEIDA; FERREIRA, 2011) – examinam as questões inerentes à cultura e sua importância para a incrementarão do repertório de conhecimentos do professor, entendido na pesquisa como mediador do conhecimento dos alunos. A cultura não massificada, [...] que abarque teatro, música, dança, cinema, artes visuais e literatura, não como conteúdos confinados ao espaço de ação da disciplina Arte, mas como os que perpassem todo o currículo da Educação Básica.” (*Id.*, p. 227). As autoras acreditam em propostas efetivas, por meio da apropriação da cultura, mediadas por professores conscientes e preparados para tais ações. Ao final, propõem:

[...] pesquisar as relações de professores com a cultura é relevante, pois nos permite compreender as dimensões da vida social que atuam de forma determinante na prática pedagógica. Saber quais são os hábitos e as preferências estéticas do professor possibilita conhecer dimensões de sua vida pessoal que podem nos ajudar a compreender melhor seu desempenho profissional. (*Ibid.*).

g) **Rubem Alves** (SILVA, 2010) – uma tentativa de aproximação da literatura infantil e psicologia, por meio da análise da obra *O Pequeno Príncipe*. Relações do desenvolvimento da imaginação e o pensamento e discussão sobre a burocratização das relações.

A literatura, com toda certeza, deve apresentar inúmeras outras possibilidades de diálogo entre a Teoria Histórico-Cultural e outras teorias. Nosso recorte, como já comentamos, ateuve-se às questões inerentes à Educação e que apresentem um viés relacionado às relações interpessoais. Mesmo assim, verificamos que as

possibilidades aqui apresentadas são muito ricas e abrem espaço para reflexões futuras de trabalhos que vão ao encontro da proposta de Vigotski: criar uma Psicologia Geral, não compartimentada, que possa dar conta das necessidades de desenvolvimento de seres humanos em sua integralidade. Ficam evidenciadas, portanto, possibilidades de trabalhos interdisciplinares, como é o nosso objetivo.

4.1.2 Diferentes tipos de mediação

Diante dos impasses educacionais contemporâneos, a Teoria Histórico-Cultural também tem contribuído para as discussões, em diferentes frentes de atuações educacionais. Dentro das teorias da aprendizagem, na perspectiva vigotskiana, o professor é aquele que promove a mediação do aluno com o conhecimento disponível, influenciando em seu desenvolvimento (NEVES; DAMIANI, 2006). Para esse fim, a mediação revelou-se como solução eficaz, segundo as pesquisas, em diversas situações. Encontramo-la nas tecnologias da informação, na educação inclusiva, nas mediações semióticas e na metacognição. Nesses processos educativos, percebemos o importante papel do professor como mediador constante entre o aluno e o objeto, em suas diversas formas.

Nas tecnologias da informação, ela tem sido amplamente usada em sala de aula para atender a diversas demandas. Na construção de objetos de aprendizagem, inspirados da Teoria Histórico-Cultural, percebemos que os participantes da pesquisa relatada (SILVA; ALVES; SANTOS; 2012) conseguiram desenvolver relacionamentos que vão além das máquinas. Os autores concluíram que:

O que faz uma atividade ser boa, para ser interessante, é a forma como esta é abordada, a situação problema apresentada ao aluno.

Muitas discussões a respeito do uso dos computadores no ensino de uma forma geral, ainda são realizadas, pois há muitos pontos positivos e muitos negativos do uso integralmente de computadores no ensino. Porém, **não adianta usar o computador no ensino se o professor não mudar o método de ensinar.** O computador deve ser visto como uma ferramenta de intervenção no ensino, e não como a salvação do ensino e que só com o seu uso os alunos conseguirão compreender algum conteúdo. (2012, p. 7).

Mais uma vez, fica evidenciado o papel mediador do professor nas relações interpessoais escolares. A questão está em como se faz a mediação. Isso exige cuidado, estudo e desenvolvimento por parte do educador.

Além dessa experiência, Mello e Teixeira (2012) puderam perceber o diferencial da integração da teoria vigotskiana na sala de aula, com a interação colaborativa, por meio das tecnologias de rede. A internet, como o próprio nome já diz, é uma rede de relações que pode ser muito proveitosa, dependendo do uso que os estudantes façam dela. Com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, os pesquisadores propuseram a integração das tecnologias digitais da rede afim de valorizar a participação dos envolvidos no processo de relações sociais. A conclusão dos pesquisadores é reveladora, na perspectiva dessa pesquisa:

Se o processo de desenvolvimento é influenciado pelas interações realizadas pelos sujeitos, então as vivenciadas no ciberespaço também são significativas, facilitando, entretanto, a colaboração de todos os participantes. Se a proposta prevê uma apropriação participatória, existe grande chance de que os envolvidos adotem uma postura ativa no processo uma vez que podem interagir com maior ou menor intensidade, tendo sempre como ponto fundamental a rede que se estabelece, a cumplicidade e a nova dinâmica de aprender e de se desenvolver. (MELLO; TEIXEIRA, 2012, p. 14).

Além dessas análises, as propostas de meios de comunicação virtuais, oferecidos pelas tecnologias da informação consideram a mediação como “A visão mais importante para compreendermos as teorias vygotskianas sobre o funcionamento do cérebro humano.” (MARTINS; MOSER, 2012, p. 9). Nesse viés, Marta Kohl de Oliveira nos esclarece que, segundo Vigotski, “Mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.” (OLIVEIRA, 1997c, p. 26). Complementar a isso, está o conceito de que, há uma conjunção das formas externas dos signos com as funções psíquicas. Sobre isso, identificamos que:

[...] o sistema simbólico externo impõe ao cérebro mais de uma estrutura de interface. Ele impõe estratégias de busca, novas estratégias de armazenamento, novas rotas de acesso à memória, novas opções tanto no controle quanto na análise do próprio pensamento de cada um (WERTSCH, 2010 p. 124).

A verdade é que as associações mentais prováveis são incalculáveis e constituem ainda um mistério para a neurociência. (DAMÁSIO, 2006). Essas considerações nos colocam diante de alunos com capacidades tecnológicas, bombardeados por informações e por opções que deixam o ensino tradicional em uma desvantagem tremenda. Uma forma proposta pelos autores é a de um trabalho planejado pelo professor, com uma interface antecipada com os alunos, de modo a gerar neles a curiosidade e liberar a dopamina necessária para o momento do aprendizado.

As contribuições apresentadas pelos artigos revelaram também as possibilidades de implantação de estratégias educacionais que favoreçam o exercício da cidadania de pessoas com deficiência visual. (NUERNBERG, 2008). Após minucioso exame das funções psicológicas superiores, em relação ao processo simbólico e ao aprendizado de cegos, baseando-se na Teoria Histórico-Cultural, o autor traz-nos uma importante reflexão:

O desenvolvimento das funções de atenção concentrada, memória mediada, imaginação, pensamento conceitual, entre outras, deve ser a prioridade da educação oferecida a esses sujeitos, tanto no âmbito do ensino especial quanto no ensino regular. (NUERNBERG, 2008, p. 313).

Diante dos fatos abordados na pesquisa e de das prioridades do ensino especial e regular o autor conclui que:

Acima de tudo, as contribuições de Vigotski aqui pontuadas revelam a complexidade e a plasticidade do sistema psicológico humano. A pluralidade de formas de organização psíquica e a diversidade de vias para a constituição do sujeito pela ação mediada permitem que, paralelamente aos avanços produzidos nas ciências biomédicas, sejam criadas as condições para a superação da deficiência no plano social. (*Id.*, p. 314).

Ainda no campo da inclusão educativa, acrescentamos a experiência relatada por Morales e Maggi (2013). Os sujeitos da pesquisa são pessoas que se encontram em período avançado de suas vidas, em período escolar. As pesquisadoras, concluíram que: “[...] o contexto sócio-histórico-cultural influencia, de fato, o desenvolvimento da cognição e, conseqüentemente, a capacidade para aprendizagem formal em adultos.” (2013, p. 35). Esses fatos evidenciaram a importância das

relações interpessoais e das mediações simbólicas no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos adultos.

Por último, destacamos a importância da mediação simbólica e da metacognição, relatadas por outros pesquisadores. No primeiro caso, Colaço (2007) investigou a importância das mediações simbólicas e das interações em crianças em idade escolar. Utilizou-se a mediação semiótica como jogo de papéis e procurou-se trabalhar na ZDP dos alunos, procurando saber como as subjetividades ocorrem na construção do saber. A pesquisadora entende que é relevante uma relação dialógica constante, acompanhada de uma compreensão da ZPD como espaço simbólico de construção interacional no espaço de aprendizagem.

No segundo caso, verificamos os resultados de experiência sobre a metacognição e o forte uso da subjetividade. (LEITÃO, 2006). A premissa é a de que os mecanismos semiótico-dialógicos desencadeiam um processo reflexivo metacognitivo. A relevância do trabalho consiste na investigação empreendida sobre o papel mediador do discurso na argumentação, nos processos do pensar sobre o pensar e da auto-argumentação.

4.1.3 As relações educacionais no ambiente escolar

Este tópico mostrará os resultados da aplicação prática da Teoria Histórico-Cultural em diversas situações escolares. Para isso, utilizaremos a apresentação das pesquisas em ordem cronológica, procurando verificar as possíveis progressões na pedagogia escolar. Mas antes disso, apresentamos algumas considerações sobre três questões centrais sobre a teoria vigotskiana: 1) os **conflitos** - representam uma luta constante na atividade humana; 2) as paixões ou **emoções** - o afeto envolve não somente a psique, mas também o nosso corpo, portanto, há uma dialética entre as ações e as emoções que contribui para a constituição do sujeito; 3) o **inconsciente** - encontra-se em constante dialética com o consciente e há relações de interdependência e de complementariedade entre eles. (CLOT, 2006).

Somos conformes à opinião do autor, inspirada nos estudos de Vigotski, de que *O pensamento não se exprime na linguagem: a linguagem realiza o pensamento*. (VIGOTSKI, 2014). Mais recentemente, acrescenta: “Vygotski, no fim da vida, tende a conceber a consciência, além do pensamento, não como um campo contemplado pelo sujeito, mas cada vez mais precisamente como uma relação entre significação e sentido.” (CLOT, 2014, p. 128). A essas ideias, acrescentamos que, em relação às emoções, nossos afetos são constituídos em sistemas de conceitos, transformados de acordo com a construção histórico-cultural que cada um tem, conseqüente do meio e das experiências que afetam sua constituição de ser humano em constante desenvolvimento. Tal expressão é vista na seguinte passagem:

Dito simplesmente, nossos afetos atuam em um complexo sistema com os nossos conceitos. E, quem não sabe que os ciúmes de uma pessoa, relacionados com os conceitos maometanos da fidelidade de uma mulher são diferentes dos de outra relacionada com um sistema de conceitos opostos sobre o mesmo, não compreende que esse sentimento é histórico, que de fato altera-se em meios ideológicos e psicológicos distintos. (VYGOTSKI, 2013, p. 86).¹⁸

Como vimos, há uma relação forte entre o complexo sistema, composto por emoções e conceitos, mas que dependem dos fatores históricos e do ambiente em que ocorrem, conforme Vigotski. Acrescentaríamos as circunstâncias de tempo, já mencionadas em outras análises de Vigotski. Dessa forma, temos uma complexidade que rege as relações, não só no ambiente familiar, mas onde acreditamos que se dão significativas influências ambientais que afetam o desenvolvimento humano: no espaço escolar.

Os trabalhos analisados que ora apresentaremos indicam uma preocupação dos pesquisadores com: a) dificuldades na aprendizagem (CENCI; COSTAS, 2009); a relação de influência do processo educativo no desenvolvimento infantil (SILVA; 2009); b) a concepção de mediação em professores e suas práticas no ensino fundamental e médio (CUNHA; TOMAZELLO; 2009); c) estratégias de mediação de crianças, em interações, no contexto de sala de aula (COLAÇO *et al*, 2010); d) relações entre significado e sentido, conceitos científicos e cotidianos, na formação de conceitos, em

¹⁸ Para outras referências aos textos de Vigotski (1930), ver também SCHNEUWLY (1999).

situação de experimentação em sala de aula (OLIVEIRA, 2010). Todas essas pesquisas revelam a preocupação e o foco da aprendizagem nos alunos, vendo-os como indivíduos em constante evolução, face a uma era desafiadora para os professores formados em momentos históricos muito diferentes dos que encontram em situação de sala de aula.

Essas análises revelaram também que, ao contrário do que propomos no início da pesquisa, a ZDP não aparece como ponto primordial, quando se trata de aplicação ou investigação da Teoria Histórico-Cultural em sala de aula, especificamente, considerando as relações interpessoais. Em face a esses achados, consideramos propício fazermos um breve apanhado também dos livros que selecionamos e que, de forma variada, tratam das questões educacionais na visão vigotskiana aqui estudada.

4.2 OBRAS QUE RELACIONAM E TEMATIZAM A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Além dos dados dos artigos, na sequência analisaremos algumas obras que tratam da questão da educação na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Como a bibliografia até aqui apresentada já demonstrou, há inúmeras referências que poderíamos incluir nesse tópico. Entretanto, fizemos a escolha de algumas que nos parecem significantes para essa etapa, no sentido também de sua aplicabilidade no contexto brasileiro contemporâneo. Optamos por agrupar as obras pela ordem dos autores escolhidos para tanto.

As primeiras obras a serem comentadas tratam-se de uma série de publicações de Harry Daniels, com quem tivemos oportunidade de manter contato durante a pesquisa e que nos orientou em leituras complementares, como já comentamos anteriormente. A história do contato com essas obras também é parte dos resultados de nossas relações interpessoais, pois foi-nos presenteada pelos colegas da turma de Mestrado de 2014 a obra **Uma introdução à Vygotsky** (DANIELS, 2002), no final de 2014, como sinal de gratidão dos colegas pela contribuição que tivemos como representantes discentes do PPGE.

Mal sabiam nossos colegas que essa obra foi muito importante para abrir possibilidades de novos caminhos na pesquisa. Após leitura detida e minuciosa de cada capítulo, compostos por especialistas na obra de Vigotski, descobrimos diversos tratamentos dados à obra vigotskiana e percebemos quantos matizes precisávamos ainda descobrir sobre o complexo conjunto teórico desenvolvido por Vigotski. Numa atitude de gratidão e respeito, mas seguindo também um certo procedimento relacional que temos, enviamos um e-mail de agradecimento ao autor pelo esclarecimento que a obra nos proporcionou. Para a nossa surpresa, o autor prontamente respondeu, com indicações de outras obras. Agradecemos e logo verificamos a disponibilidade das obras no Brasil. Duas delas, **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos** e **Vygotsky e a pesquisa**, (DANIELS, 2003; 2011) foram logo adquiridas, mas uma terceira, **Vygotsky e a pedagogia**, (DANIELS, 2003) não havia mais no Brasil. Respondemos, dias depois, agradecendo novamente e comunicando o ocorrido. Mais uma agradável surpresa: o autor, gentilissimamente, enviou a obra em português, como presente para esta pesquisa.

O aspecto mais importante desse conjunto de obras, no contexto da presente etapa, é a obra **Vygotsky e a pedagogia**, pelo tratamento que se deu aos elementos pedagógicos segundo a visão vigotskiana. Dividida em cinco capítulos, a obra apresenta, de forma objetiva e clara as questões sobre: pedagogia e mediação, teoria vigotskiana e educação, abordagens e aplicações da teoria, nível institucional da regulação e da análise. A ideia de um livro de aplicação prática em sala de aula se desfaz ao ler a obra, uma vez que está focada nos aspectos teóricos e de pesquisa consequentes das pesquisas de Vigotski.

É um material rico em assuntos, abordados em seus pontos-chave. As aplicações pedagógicas recentes a que se refere o livro residem na teoria vigotskiana. Avaliam-se pontos como: a abordagem baseada no conteúdo; conhecimento, produção de conhecimento e conhecer: “distinção entre conteúdo de conhecimento que reside na mente das pessoas e conhecimento como recurso ou produto.” (DANIELS, 2003, p. 137); a construção do andaime, que implica simplificar o papel do aprendiz, não da tarefa: “A ZDP é onde a pedagogia e a intersubjetividade entram na pintura vigotskiana.” (BRUNER, 1997, p. 69); ensino recíproco, uma abordagem que implica: resumir, gerar questões, esclarecer e prever (DANIELS, 2003, p. 137);

contextos sociais de aprendizagem, que possuem três pontos-chave: situações da vida cotidiana, áreas disciplinares e matérias escolares. “O trabalho de Vygotski inspirou o projeto de contextos sociais de aprendizagem, por cinco princípios: as aulas invocam múltiplas ZDP’s; uma continuidade de discursos é desenvolvida; o significado é negociado e refinado; ideias são semelhantes e apropriadas; o conhecimento comum e perícia são essenciais.” (DANIELS, 2003, p. 153-156).

Outros dois fatores que merecem destaque encontram-se na parte final do livro, no capítulo sobre o nível institucional da regulação e da análise: o gênero sexual e a aprendizagem e as competências especificativas. No primeiro, o autor fala sobre as competências comunicativas específicas: “A participação em formas específicas de prática social está ligada ao desenvolvimento das palavras.” (*Id.*, p. 199). No segundo, os estudos mostram que determinadas formas e linguagens ancoram-se em práticas pedagógicas específicas. Os resultados indicam que “[...] as complexidades do processo de formação de identidade requerem modelos muito sutis dos discursos de práticas pedagógicas para que estejam abertos à mudança.” (*Id.*, p. 223).

Além disso, é pertinente também a importância da obra de Bruner, não como propriamente um continuador das pesquisas de Vigotski, já que sua tendência nos parece mais vigotskiana. Entretanto, destacam-se suas contribuições metodológicas e de pesquisa que, inspiradas em muitos conceitos e trabalhos de Vigotski, criam novas oportunidades de trabalho na escola. Um exemplo claro disso é a obra *A cultura da educação* (BRUNER, 2001), que foi uma das primeiras obras que lemos para chegar às leituras preparatórias para o Mestrado. Esse comentário é reforçado também pelo fato de encontrarmos na obra de Harry Daniels, em análise, diversas citações que corroboram pesquisas na área da Educação.

Antes de comentar as demais obras selecionadas, aproveitamos este espaço para comentar sobre a importância do processo de qualificação nos moldes feitos no PPGE/UFPR. Até a qualificação, havíamos levantados dados, lido considerável número de obras e selecionado artigos teses e dissertação sobre a temática das relações interpessoais na perspectiva de Vigotski. As avaliações e observações da banca, em 20 de agosto de 2015, revelaram as fragilidades e as fortalezas do que havíamos escrito e projetado para a finalização da pesquisa.

Partindo das recomendações teóricas sobre a metodologia e adoção de outras referências que abordam a Teoria Histórico-Cultural, foi possível alargarmos os horizontes de pesquisa e desvelarmos outras questões importantes com as quais não havíamos tido contato. Uma das recomendações levou-nos ao contato com a Teoria das Emoções (VIGOTSKY, 2004). Dessa obra, por meio das relações que mantemos no convívio do PPGE, chegamos às obras de Camargo (2004, 2006), González Rey (2013) e de Teixeira (2005), entre outras, que são alguns exemplos emblemáticos de influência na mudança qualitativa e dos importantes acréscimos feitos à pesquisa, deste então. A partir da leitura cuidada dessas obras, chegamos a muitas outras análises e adensamentos do tema de pesquisa.

As emoções & a escola (CAMARGO, 2004) mostrou-nos a forte relação das emoções no processo escolar, dentro da perspectiva histórico-cultural, como importante aspecto que se relaciona às relações interpessoais na educação. A obra é resultado da atuação da pesquisadora, como professora e pesquisadora, na área da Psicologia da UFPR, e também representa a síntese das pesquisas da autora, provenientes de sua tese de Doutorado em Psicologia Social (1996), **As emoções no processo de aprendizagem**.

Sua experiência é proveniente de seus trabalhos de campo e de orientação ligadas à cadeira de professora de Psicologia escolar e problemas de aprendizagem, da UFPR. As dificuldades de alunos da disciplina revelavam queixas de professores das escolas envolvidas sobre a aprendizagem. A pesquisadora identificou que as dimensões emocionais são pontos cruciais nas relações escolares. A partir daí, realizou diversos estudos de caso baseados em narrativas, usando a técnica Análise Gráfica do Discurso, proposto por Silvia Mauer Lane (1989)¹⁹.

O termo **emoção** é entendido por Camargo como:

[...] um sistema motivacional maior, que pode ser definido como uma ação de um sistema orgânico total, com componentes de representação, expressão e motor-fisiológico. O termo **sentimento** é empregado no sentido de que sua expressão motor-fisiológica é menos declarada do que em emoção. Em alguns momentos, usamos emoção-sentimento para marcar a complexidade. (CAMARGO, 2004, p. 33).

¹⁹ Sobre o tema da Análise Gráfica do Discurso, sugerimos a leitura de LEÃO (2007).

No capítulo sobre emoções e aprendizagem, a autora utiliza uma abordagem teórica que “[...] permite o estabelecimento das ligações do discurso dos alunos com a produção acadêmica realizada ao longo de anos sobre o assunto da emoção.” (*Op. cit.*, p. 97). Além dos importantes conceitos apresentados pela autora sobre a relação das emoções com a aprendizagem escolar, destacamos os comentários sobre os problemas de aprendizagem, e as emoções, elemento integrante da problemática vivenciada em sala de aula, no dia a dia escolar. A autora ressalta que, de acordo com os resultados de seus estudos, a linguagem, que é a base do desenvolvimento cognitivo, [...] é, geralmente, prejudicada nos alunos com comprometimento emocional. Essa afirmação e os dados mostrados nos confirmam os fatos que temos observado em sala de aula, quanto às atitudes dos alunos que, constantemente, externam suas emoções por meio de: raiva, medo, insegurança, ansiedade ou depressão.

A autora nos alerta ainda para a nossa atenção em relação aos discursos equivocados ainda existentes na prática psicológica, com fortes reflexos na escola. Como exemplo, cita o caso do QI (Quociente de Inteligência) e outros classificatórios e discriminatórios que não colaboram para o crescimento dos estudantes, em fase peculiar de desenvolvimento. Também ressalta que o modelo escolar que nega a dimensão emocional prejudica, não somente os educandos com problemas de aprendizagem, mas todo o conjunto de estudantes. Acreditamos que devemos integrar a essa concepção também o conjunto de professores e de funcionários que compõem esse contexto, pois todos são afetados pelas relações interpessoais estabelecidas nesse ambiente, por consequência dessa negação.

Para finalizar esta etapa, consideramos que, em breves linhas, foram apresentados os achados sobre as relações interpessoais estabelecidas na escola, dentro da concepção histórico-cultural. Foram evidenciados, dentro do espaço que nos coube, os diversos tipos de contribuições que a Teoria Histórico-Cultural tem dado às pesquisas e à prática educacional, concernente às relações interpessoais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo destina-se a fazer uma síntese dos pontos relevantes desta pesquisa e retomar às propostas feitas nos objetivos deste trabalho. Lembramos que o presente estudo empreende um recorte teórico cujo foco é analisar o lugar das relações interpessoais na Teoria Histórico-Cultural. Os objetivos deste trabalho foram: 1) analisar o lugar das relações interpessoais na Teoria Histórico-Cultural; 2) discutir as relações interpessoais à luz da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski; 3) verificar como as relações interpessoais estão sendo compreendidas na Escola, a partir da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski.

As questões norteadoras da pesquisa que serviram de ponto de partida deste estudo foram: Como as relações interpessoais são apresentadas na teoria Histórico-Cultural de Vigotski? De que maneira se dá a constituição do sujeito na Teoria Histórico-Cultural? Consideramos que as perguntas e os objetivos foram atendidos em sua integralidade.

Percebemos que as relações interpessoais na Teoria Histórico-Cultural recebem lugar central. Primeiro, porque o estudo da trajetória da *persona* Vigotski revela-nos que ela mesma constitui um exemplo vivo de como essas relações são valorizadas e quais resultados possíveis podem ser contemplados com atitudes proativas como as que demonstrou o autor russo. Segundo, porque a concepção da teoria levou em consideração um conjunto de formações teóricas extremamente abrangentes e complexas, numa dimensão materialista histórico-dialética, o que levou nosso autor a ter em sua carreira uma marcada atitude de diálogo constante. Terceiro, porque ao basear-se nas teses sobre Feuerbach, Vigotski privilegiou a essência humana, e isso foi o divisor de águas que defendeu como causa *mater* em sua teoria.

Os estudos sobre a tragédia de Hamlet e a consequente tese de Vigotski sobre a Psicologia da arte revelaram que, desde ainda muito jovem, a constituição do sujeito histórico-cultural e as relações estabelecidas com as pessoas e com os ambientes mantêm uma estreita e contínua dinâmica dialética. Nesse sentido, o estudo das emoções revelou-se promissor, diante do conjunto de desafios educacionais atuais e

na prevenção de ações violentas contra os adolescentes, percebidos por Vigotski, dentro da teoria, como sujeitos em idade peculiar de desenvolvimento.

O social e o individual são, na verdade interdependentes. Não há uma prevalência de um sobre o outro. Assim também ocorre com os aspectos subjetivos e objetivos dos seres humanos. A subjetividade dependerá das ações percebidas na concretude dos fatos, mas os fatos são percebidos de acordo com a subjetividade construída no e pelo sujeito, em participação contínua com o social, o histórico e o cultural.

Nesse sentido, Vigotski conseguiu trilhar um percurso teórico-metodológico, com o fim de criar uma Psicologia Geral que contemplasse os seres humanos em sua integralidade, de maneira holística. Isso somente seria possível a partir da construção de elementos presentes em sua obra, tais como os aspectos fisiológicos do funcionamento mental, revelado pelos estudos das funções psicológicas superiores, do sistema semiótico, das ferramentas e signos da mediação e da formação de conceitos, quando comparados com outros elementos que mostram a grande sensibilidade do autor em tratar as questões, diríamos, mais refinadas como as emoções, as vivências e os sentidos.

A trajetória entre o emocional, o racional e o artístico indica um ser em constante desenvolvimento, comprometido com a causa do desenvolvimento humano, em relação dialética consigo mesmo e com as questões que abordou em suas prioridades de pesquisa. Há evidências da não complementação de muitos pontos teóricos que precisam de cuidado e de aprofundamento.

O processo de aprendizagem do indivíduo envolve uma série de transformações que ressalta a relação entre o social e o individual. Pensando dessa forma, as relações interpessoais na escola podem apresentar-se como facilitadoras da valorização, percepção e reflexão do aluno em seu próprio processo de aprendizagem. Nesse ambiente, a aprendizagem ganha uma característica democrática e o aluno aprende também a partir de sua própria responsabilidade. Torna-se importante e fundamental o papel das interações, que inicialmente acontecem no âmbito familiar e depois se estendem a outros ambientes como a escola. Nesse contexto, entendemos que as relações interpessoais contribuem significativamente para caracterizar o ensinar e o aprender a partir de vínculos entre as pessoas.

O vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança sustenta a etapa inicial do processo de aprendizagem e seu status é fundamental nos primeiros meses de vida, determinando a sobrevivência (WALLON, 1978). Da mesma forma, é a partir da relação com o outro, através do vínculo afetivo que, nos anos iniciais, o indivíduo vai tendo acesso ao mundo simbólico e, assim, conquistando avanços cada vez mais significativos no âmbito cognitivo.

Ao valorizar a realidade emocional e os sentimentos do aluno, o professor orienta melhor a construção do seu conhecimento, pois relações interpessoais saudáveis facilitam o aprendiz a entrar em contato com suas paixões, suas experiências de vida e a usar a sua linguagem como um meio de comunicação real. Como vimos, Vigotski (2012a) enfatiza a importância das relações interpessoais com base no real como forma de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

No decorrer do desenvolvimento, as redes de relacionamento vão se ampliando e a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem, na época escolar. “Para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar.” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 47). Relacionamentos negativos podem, todavia, atrofiar o progresso, mesmo de alunos que compreendem todos os aspectos técnicos de como aprender algo novo. Por outro lado, emoções e atitudes positivas tornam o processo de ensino-aprendizagem muito mais desafiador, eficaz e agradável para ambos.

As crenças do professor podem também influenciar positivamente ou negativamente sobre o que acontece na educação, pois ele é influenciado por suas experiências de vida. Se o professor espera que seus alunos não tenham a capacidade de entender o assunto, que, em sua visão, está além do conhecimento do aluno, é possível que este professor não proponha a seus alunos atividades desafiadoras, podendo subestimar a capacidade dos mesmos (GIMENEZ, 1994).

Na sala de aula, quando os alunos têm a oportunidade de fazer suas próprias escolhas, como em um contexto de aprendizagem cooperativa, eles estão preenchendo essa necessidade de autonomia. É coerente, portanto a preocupação com a formação social, política e pessoal dos alunos, bem como com professores que

procurem compartilhar seus conhecimentos considerando as potencialidades e necessidades individuais de cada aluno. (MOSKOWITZ, 1988). Dessa forma, relações interpessoais saudáveis dentro das escolas podem contribuir para a troca de experiências prazerosas para ambas as partes, fomentando a aprendizagem dos alunos como um todo e facilitando que aluno e professor sempre se aliem e interajam em prol de uma educação mais humana e de qualidade.

Baseados nos estudos feitos sobre a Psicologia da arte, podemos afirmar que será interessante verificar maneiras de integrar a arte e a educação formal como instrumento que oportunize o desenvolvimento não só cognitivo, mas também emocional das crianças. A proposta histórico-cultural, ao considerar os seres humanos em sua integralidade, propõe a mediação simbólica a ser internalizada de maneira lúdica. De acordo com os papéis sociais, pais, professores e alunos podem integrar uma abordagem colaborativa de aprendizagem, em que possamos considerar a Zona de Desenvolvimento Proximal de cada aluno, como ser individual e ao mesmo tempo em desenvolvimento sócio-histórico-cultural.

Integrar formas, dentro da sala de aula, pelas quais os alunos possam expressar suas ideias, culturas e linguagem peculiar pode apresentar-se como uma maneira de possibilitar momentos de catarse a que Vigotski se refere em a Psicologia da Arte. Mas para isso é necessário que o professor conheça as particularidades de cada aluno, a partir de uma interação que atribua significados e sentido às atividades propostas, respeitando a individualidade e valorizando o trabalho coletivo. A arte como educação é uma proposta, mas a Educação como uma arte é um desafio. Entender como as relações interpessoais afetam as negociações de conhecimento entre professores e alunos contribui para o desenvolvimento humano.

Pela curta trajetória de Vigotski, muitas coisas ficaram por fazer. Mas é como ele mesmo via a pesquisa: não somos os únicos a trabalhar determinados conteúdos ou teorias; outros nos precederam nesse intuito e alguns se aventurarão a retomar de onde pararmos e dar segmento. Resta-nos fazer o melhor que nos cabe, no momento histórico em que vivemos, diante da realidade cultural e social em que nos encontramos. Nossa visão é também altruísta com a de nosso autor, e pede mais, pede continuidade e trabalho em prol da causa humanística.

Com base no que estudamos, a visão vigotskiana sobre as relações interpessoais considera que o social, o histórico e o cultural devem ser vistos, sentidos, analisados e valorizados pelos seres humanos. As primeiras relações interpessoais ocorrem nesse processo de internalização e de trabalho em nosso pensamento. No complexo, chamado mente, há a confluência de funções psicológicas superiores, de emoções e subjetividade que geram um potencial incalculável. Essas relações internas também representam a sede da ação potencial dos indivíduos. A partir dessa riqueza, há o processo estabelecido pelas relações entre os sujeitos de uma sociedade. Nas relações, compartilham-se vivências, negociam-se sentidos, expressam-se atividades inerentes à vontade, aos objetivos de vida e às decisões necessárias para o desenvolvimento humano.

Nesse contexto, entendemos que um ambiente que favoreça a partilha, o acolhimento e o amor autênticos representa um diferencial qualitativo que pode contribuir para a construção de uma sociedade mais humana, justa e equitativa. Relações interpessoais qualitativamente significativas: talvez esse seria o grande foco contemporâneo de Vigotski para contribuir com o desenvolvimento de seres humanos cada vez mais humanos. A continuação de nossas pesquisas pretende alcançar esses objetivos, no processo de afetar e sermos afetados, dialeticamente.

Esta pesquisa nos serve para verificarmos que há muito por fazer. Há uma sociedade em constante mudança, com jovens que apresentam suas peculiaridades e que carecem de professores comprometidos e dedicados. Se olharmos somente para as dificuldades, certamente, pararemos e não conseguiremos atingir pessoas. Mas se seguirmos o exemplo de luta e de engajamento com a causa humana de Vigotski, buscaremos renovar nossas forças, alargar nossas relações interpessoais e fazer o melhor uso de nossas funções psicológicas superiores, aliadas às nossas emoções, à imaginação criadora e à força das mediações simbólicas.

Como explicitado na apresentação e justificativa, há um número crescente de violências ocorrendo contra adolescentes que pede a urgência de nossas ações. O número de pesquisas na literatura brasileira que relaciona as relações interpessoais e a educação, na perspectiva Histórico-Cultural, como vimos, ainda é pequeno em relação à demanda. Esse número é ainda mais ínfimo se acrescentarmos a isso a preocupação da prevenção às violências contra adolescentes nessa perspectiva.

Esperamos que os resultados que apresentamos possam incentivar outros professores e pesquisadores a conhecerem mais sobre as questões aqui tratadas, assim como a dinâmica desta pesquisa tem feito conosco. Fomos verdadeiramente afetados pelos constructos vigotskianos e nos sentimos mais amadurecidos e seguros ao falar sobre os principais pontos elencados por Lev.

Destacamos que o assunto das relações interpessoais, na perspectiva vigotskiana é pouco conhecido e explorado em pesquisas similares no Brasil. Por isso, incentivamos nossos colegas a se aprofundar mais nas pesquisas relacionadas não só nos pontos que destacamos, mas também em outros, pois cada um carrega subjetividades e expectativas específicas. Pretendemos também dar continuidade às discussões aqui apresentadas, acreditando que os resultados poderão basear futuras pesquisas na área da Educação.

7. REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; PINHEIRO, L. C.; LIMA, F. S.; MARTINELLI, C. **C. Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: Desafios para políticas públicas.** Brasília: UNESCO, 2002.

ALTHUSSER, L.; BADIOU, A. **Materialismo histórico e materialismo dialético.** São Paulo: Global Editora, 1969.

ALVES, A. M. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 9, n. 1, p. 1-13, 2010.

ALVES, A. M. P. Imaginação e burocratização das relações: apontamentos a partir da obra “O Pequeno Príncipe”. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 361-373, 2010.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar.** 19. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

ANTUNES, C. **Vygotsky, quem diria?!**: em minha sala de aula. Fascículo 12. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando 'o pó das ideias simples'. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ARGILE, M. **The Psychology of interpersonal behavior**. London: Penguin, 1967.

ASINELLI-LUZ, A. **Educação e prevenção ao abuso de drogas**: Limites e possibilidades. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. **A prevenção das drogas**: desafios e estratégias. Palestra proferida na Secretaria Municipal de Educação, em 14/05/2014. Curitiba, 2014.

ASINELLI-LUZ, A.; HICKMANN, A. A.; HICKMANN, G. M. As relações interpessoais e as dimensões afetivas no processo ensino-aprendizagem. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina: UFPI, n. 31, jul./dez. 2014.. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1766>>. Acesso em: 30/05/2015.

BAKHURST, D. Social memory in soviet thought. *In*: MIDDLETON, D.; EDWARDS, D. (Eds.). **Collective remembering**. London: Sage Publications, 1990. p. 203-226.
BASTOS, L. S.; ALVES, M. P. As influências de Vygotsky e Luria à neurociência contemporânea e à compreensão do processo de aprendizagem. **Revista Práxis**, v. 5, n. 10, Dez., p. 41-53, 2013.

BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. Vygotsky e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 22-31, 2014.

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Trad. João Ferreira de Almeida. Edição revisada e corrigida na grafia simplificada. 2 ed. São Paulo: Geográfica, 2011. 312p.

BERNI, R. I. G. Mediação: o conceito vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica, **LAEL /PUC - SP**, p. 2533-2542, 2006.

BOTELLO, G. A. M. **Psicología, arte y creación**. Monterrey, México: CECyTE NL-CAEIP, 2011.

BRASIL. **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Secretaria de Vigilância em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Bioecologia do Desenvolvimento Humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Tradução de: CARVALHO-BARRETO, André de. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRUNER, J. S. Celebrating divergence: Piaget and Vygotsky. **Human Development**, Chicago, v. 40, n. 2, p. 63-73, 1997.

_____. **A cultura da educação**. Trad. Marcos A.G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMARGO, D. **As emoções no processo de aprendizagem**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica, PUC/SP, 1996.

_____. Emoção: primeira forma de comunicação. **InterAÇÃO**, Curitiba, v. 3, p. 09 a 20, jan./dez., 1999.

_____. Emoções e sentimentos no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Interação em Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 213-222, 2002.

_____. **As emoções & a escola**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.

CAMARGO, D.; BULGACOV, Y. L. M. **Identidade e emoção**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2006.

CAMPIONE, J. C. Assisted assessment: a taxonomy of approaches and an outline of strengths and weaknesses. **Journal of learning disabilities**, v. 22, n. 3, p. 151-165, 1989.

CARDOSO, L. A. A. **A mediação pedagógica na sala de aula: o papel do professor na construção do conhecimento.** X Congresso nacional de educação – EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2011.

CASTELLARO, M. A.; ROSELLI, N. D. Características diferenciales de la interacción colaborativa entre niños según el nivel socioeconómico, en dos tipos de tarea. **Apuntes de Psicología.** 2013, v. 31, n. 3, p. 271-282, 2013.

CASTORINA, J. A. *et al.* O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação. *In: Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate.* 3 ed. São Paulo: Ática, 1996. p. 7-50.

CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cad. Cedes,** Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

CENCI, A.; COSTAS, F. A. T. Pensamento e linguagem: cultura e aprendizagem. **REP - Revista Espaço Pedagógico,** Passo Fundo, v. 16, n. 2, p. 34-47, jul./dez. 2009.

CLOT, Y. Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. **Pro-Posições,** v. 17, n. 2, p. 19-30, maio/ago. 2006.

_____. Vygotski: a consciência como relação. Trad. RAMOS, M. A. B. **Psicologia & Sociedade,** v. 26, n. spe. 2, p. 124-139, 2014.

COLAÇO, V. de F. R. *et al.* Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. **Estudos de Psicologia,** v. 12, n. 1, p. 47-56, 2007.

COLAÇO, V. de F. R. *et al.* Inter(ação) social nos contextos de pesquisa / intervenção em escolas de Fortaleza. **Psicologia em Estudo,** Maringá, v. 15, n. 1, p. 127-135, jan./mar. 2010.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

DANIELS, H. **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. **Vygotsky e a pesquisa**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

DAVYDOV, V. V. A new approach to the interpretation of activity structure and content. *In*: CHAIKLIN, M.; HEDEGAARD, M.; JENSEN, J. **Activity theory and social practice**: Cultural-historical approaches. Dinamarca: Aarhus University Press, 1999. P. 39-51.

D'AROS, M. S. **A vez e a voz de mulheres-mães com filhos e ou netos institucionalizados**. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, UFPR, Curitiba, 2013. 348 f.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Habilidades sociais** - o modelo de Jesus. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DELARI JÚNIOR, A. Lev Vigotski bibliografia comentada: traduções publicadas no Brasil (1984-2010). **História da Pedagogia**, São Paulo, n. 2, p. 76-90, ago., 2010.

DRAGO, R.; RODRIGUES, P. S. Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões. **Revista FACEVV**, v. 1, p. 06, 2009.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 79-115, Julho, 2000.

_____. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013.

EMERSON, C. The outer word and inner speech: Bakhtin, Vygotsky, and the internalization of language. **Critical Inquiry**. v. 10, n. 2, Dec., p. 245-264, 1983.

ENGELS F. El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre (1876). *In*: MARX, K. e ENGELS, F. **Obras Escogidas**. Tomo 3. Moscou: Editorial Progreso, 1981. p. 66-79.

_____. Ludwig Feurbach e o fim da filosofia clássica alemã. *In*: MARX, K. e ENGELS, F. **Textos**. v. 1. São Paulo: Alfa-Ômega, p. 75-117, 1977.

_____. **A dialética da natureza**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ENGESTROM, Y. Non scholae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning. **Learning and Instruction**, v. 1 n. 3, p. 243-259, 1991.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREITAS, N. K. Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos. Ensaio: aval. pol. públ. **Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 323-336, jul./set., 2008.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

GALTUNG, J. **Transcender e transformar**: uma introdução ao trabalho de conflitos. São Paulo: Palas Athena, 2006.

GARCEZ, L. H. C. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora UNB, 1998.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: ARTMED, 2012.

GIMENEZ, T. **Learners becoming teacher: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil.** 1994. Tese (Doutorado) – Lancaster University, Lancaster, 1994.

GÓES, M. C. R. Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. **Temas psicol.**, vol.1, n.1, p. 1-5, 1993.

GONZÁLEZ REY, F. L. Psicología y arte: razones teóricas y epistemológicas de un desencuentro. **Tesis Psicológica**, v. 3, noviembre, p. 140-159, 2008.

_____. La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. **Actualidades investigativas en Educación**, vol. 9, n. 1, noviembre, p. 1-24, 2009.

_____. **O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento.** São Paulo: Hucitec, 2013

_____. Sociedad y psicología en Cuba: avanzando en uno de sus caminos de investigación y construcción teórica durante tres décadas. **Journal: Interamerican Journal of Psychology**, v. 47, n.2, p. 196-209, 2013.

HABIGZANG, L. F. *et al.* **Violência contra crianças e adolescentes: teoria, pesquisa e prática.** Porto Alegre, Artmed, 2012.

HEDEGAARD, M. The zone of proximal development as basis for instruction. *In*: MOLL, L. C. (ed.). **Vygotsky and Education.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p. 349-371.

HEIDER, F. **Psicologia das relações interpessoais.** São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1970.

HICKMANN, A. A.; HICKMANN, G. M.; ASINELLI-LUZ, A. Transições dos ciclos de ensino: reflexões para o desenvolvimento humano. *In*: **IV Seminário Internacional de Educação de Pinhais - A Educação no Século XXI: repensando os saberes, as práticas e a cultura escolar.** Pinhais - PR: Prefeitura Municipal de Pinhais e UTFPR, p. 363-375, 2014. Disponível em: <

[http://www.pinhais.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/seminario/uploadAddress/TRANSICOES-DOS-CICLOS-DE-ENSINO_REFLEXOES-PARA-O-DESENVOLVIMENTO-HUMANO\[6925\].pdf](http://www.pinhais.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/seminario/uploadAddress/TRANSICOES-DOS-CICLOS-DE-ENSINO_REFLEXOES-PARA-O-DESENVOLVIMENTO-HUMANO[6925].pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2015.

HICKMANN, A. A.; ASINELLI-LUZ, A.; STOLTZ, T. Piaget e Vigotski: contribuições para as relações interpessoais no ensino-aprendizagem do século 21. **UNOPAR Cient.**, Ciênc. Human. Educ., Londrina, v. 16, n. 2, p. 132-140, Abr., 2015.

HINDE, R. A. The bases of a science of interpersonal relationships. In: DUSCK, S.; GILMOUR, R. (Eds.), **Personal Relationships 1: Studying personal relationships**. New York: Academic Press, 1981.

HOOD HOLZMAN, L. Pragmatism and dialectical materialism in language development. *In*: NELSON, K. E. (Ed.). **Children's language**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1985, p. 345-367.

IBGE. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. **Estudos e Pesquisas**: informação demográfica e socioeconômica. Rio de Janeiro Nr. 32., 2013. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2013/SIS_2013.pdf>. Acesso em: 25/05/14.

IVIC, I. Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934). **Perspectivas**, Paris, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIV, n. 3-4, p. 773-799, 1994.

KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P.; HOHENDORFF, J. V. **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

KOZULIN, A. The concept of activity in Soviet psychology: Vygotsky, his disciples and critics. **American Psychologist**, v. 41, n. 3, p. 264-274, 1986.

_____. **La psicología de Vygotski**. Madrid: Alianza Editorial, 1994.

LANE, S. T. M. Análise gráfica do discurso. *In*: Anais do II Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia, **Psicologia & Sociedade**, v. 4, n. 7, p. 37-41, 1989.

LANE, S. T. M.; CAMARGO, D. Contribuições de Vigotski para o estudo das emoções. *In: Novas veredas da Psicologia Social*. CAMARGO, D. et al. (Orgs.). São Paulo: EDUC, 1995. p. 115-131.

LANE, S. T. M., SAWAIA, B. **Novas veredas da Psicologia Social**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1995.

LAVE, J.; WENGER, E. Practice, person, social world. *In: LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning**: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press, 1991, p. 45-58.

LEÃO, I. B. Um método para investigar a consciência: do intrapsicológico ao interpsicológico. **Psicol. Soc.**, v. 19, n. spe2, p. 67-75, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19nspe2/a2119ns2.pdf>>. Acesso em: 26 de out. 2015.

LEITÃO, S. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 454-462, 2006.

LEITE, Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 355-368, dez., 2012 .

LEONTIEV, A. N. Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski. *In: VYGOSTKI, L. S. **Obras escogidas I**: El significado histórico de la crisis de la Psicología*. Tradução de: José María Bravo (1991). Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L., 2013, p. 419-450.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. 4v. São Paulo: Civilização Brasileira, 1979.

_____. **Fundamentos de Neuropsicologia**. São Paulo: E.P.U/L.T.C, 1981.

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

_____. **Desenvolvimento cognitivo**. 7 ed. São Paulo: Ícone, 2013.

MARTINS, O. B.; MOSER, A. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Intersaberes**, Facinter, v. 7, p. 8-28, 2012.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. 9 ed. São Paulo: Palas Athena, 2011.

MARX, K. **O capital**. Volume I. Livro primeiro: o processo de produção do capital. (Os economistas). São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. **Manuscritos económico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (*Feuerbach*). 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1977.

MELLO, E. F. F. de; TEIXEIRA, A. C. A interação social descrita por Vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias de rede. In: **IX Anped Sul**, 2012, Caxias do Sul - RS. A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica. Caxias do Sul - RS, 2012.

MELLO, S. A. A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. **Psicol. USP**, v. 21, n.4, p. 727-739, 2010.

MESHCHERYAKOV, B. G. Ideias de L. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 703-726, 2010.

MINAYO, M. C. S. Relaciones entre procesos sociales, violencia y calidad de vida. **Salud Colectiva**, Buenos Aires, v. 1, n. 1, p. 69-78, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.org.ar/pdf/sc/v1n1/v1n1a05.pdf>>. Acesso em: 09 de out de 2015.

MINICK, N. The development of Vygotsky's thought: An introduction. In: RIEBER, R. W.; CARTON, A. S. (Eds.). **The collected works of L. S. Vygotsky**. Volume 1: Problems of general psychology. New York: Plenum Press, 1987, p. 17-36.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORALES, R. S.; MAGGI, N. R. O contexto sócio-histórico-cultural e a aprendizagem do adulto. **Educação e Cidadania**, v. 15, p. 27-37, 2014.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de: ALEXANDRE, Maria de; DÓRIA, Maria A. S. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MOSKOWITZ, G. **Caring and Sharing in the Foreign Language Class**. Massachusetts, Newbury House Publishers, INC, 1978.

MOUTINHO, K.; CONTI, L. De. Considerações sobre a psicologia da arte e a perspectiva narrativista. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 685-694, Dez., 2010.

NAMURA, M. R. O aporte da estética na categoria sentido no pensamento de Vygotsky. **II Colóquio de Psicologia da Arte – A correspondência da arte e a unidade dos sentidos**, 2007. Disponível em: <<http://www.ip.usp.br/laboratorios/lapa/versaoportugues/2c15a.pdf>>. Acesso em 20 de out. 2015.

NEVES, R. A. de.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNIrevista**, v.1, n.2, p. 1-10, abr., 2006.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, v. 13, p. 307-316, 2008.

OLIVEIRA, J. R. S. de. Perspectiva sócio-histórica de Vygotsky e suas relações com a prática da experimentação no ensino de Química. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.3, n.3, p.25-45, nov., 2010.

OLIVEIRA, M. K. **Cognitive processes in everyday life situations**: an ethnographic study of Brazilian urban migrants. PhD. Stanford University, 1982.

_____. O inteligente e o “estudado”: alfabetização, escolarização e competência entre alunos de baixa renda. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 13, n. 2, p. 15-26, 1987.

_____. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. *In*: KLEIMAN, A., (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Resenha da obra Natasha: Diálogos vygotkianos. **Pátio: Revista pedagógica**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 40, maio-jul. 1997a.

_____. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. *In*: AQUINO, J. G., (org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997b.

_____. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1997c.

_____. Três questões sobre desenvolvimento conceitual. *In*: OLIVEIRA, M. B.; OLIVEIRA, M. K. **Investigações Cognitivas**: Conceitos, Linguagem e Cultura. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 55-64.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 107-121, 2010.

ORCHANSKI, I. Miekhaniz niervhnikh protsessov (O mecanismo dos processos nervosos), Spb., 1989, *apud* VIGOTSKI, L. S. **Psicología del arte**. Barcelona: Paidós, 2006. p. 245-266.

PETRONIA, A. A.; SOUZA, V. L. T. de. Vigotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 9, n. 27, p. 351-361, maio/ago., 2009.

PRESTES, Z. R. 80 anos sem Lev Semionovitch Vigotski e a arqueologia de sua obra. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 4, p. 5-14, 2014.

PINO, A. S. A mediação semiótica em Vygotsky e o seu papel na construção do psiquismo humano. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 24, p. 32-43, 1991.

_____. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas psicol.**, v. 1, n. 1, p. 17-24, 1993.

_____. O social e o cultural na obra de Vigotski. Educação e Sociedade. Campinas: **Cadernos Cedes**, n.71, ano XXI, julho/00, p. 45-78. 2000.

_____. **As marcas do humano**: A questão das origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. Tese (Livre-docência) - Faculdade de Educação, Unicamp, 2002.

_____. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a Educação. *In*: SOUZA, V. M. N. (Org.). **Psicologia e Educação**: revendo contribuições. São Paulo: EDUC, 2005, p. 34-61.

_____. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicol. USP**, v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010.

PRATI, L. E. *et al.* Revisando a inserção ecológica: uma proposta de sistematização. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 160-169, 2008.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação de Brasília, UnB, 2010. Disponível em: < http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_arquivos/45/TDE-2010-09-15T091824Z-5044/Publico/2010_ZoiaRibeiroPrestes.pdf>. Acesso em: 02 de mai 2015.

_____. 80 anos sem Lev Semionovitch Vigotski e a arqueologia de sua obra. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 4, p. 5-14, 2014.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. Ed. rev. Rio de Janeiro: PocketOuro, 2008.

SALAMI, M.; SARMENTO, D. F. Interfaces conceituais entre os pressupostos de L. S. Vygotsky e de R. Feuerstein e suas implicações para o fazer psicopedagógico no âmbito escolar. **Rev. Psicopedagogia**, v. 28, n. 85, p. 76-84, 2011.

SAMPIERI, R. H. *et al.* **Metodología de la investigación**. 5. ed. México: McGraw-Hill, 2010.

SAURET, G. V.; CARNEIRO, R. M.; VALONGUEIRO, S.; VASCOCELOS, M. G. L. Representações de profissionais da saúde sobre famílias de crianças e adolescentes vítimas de violência. **Rev. Bras. Saúde Matern. Infant.**, Recife, v. 11, n. 3, p. 265-273, jul. / set., 2011.

SCHAFFER, H. R. Joint involvement episodes as context for development. *In*: MCGURK, H. (org.). **Childhood social development: contemporary perspectives**. Yorkshire: Lawrence Erlbaum Associates, 1992. p. 99-129.

SCHNEUWLY, Bernard. Le développement du concept de développement chez Vygotski. *In*: CLOT, Y. **Avec Vygotski**. Paris: La Dispute, 1999. p. 267-280.
Disponível em: <
<https://www.unige.ch/fapse/grafe/schneuwly/grafelit/grafelitmbrs/schneuwlycv/>>.
Acesso em: 25 de out. 2015.

SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscú: Editorial PROGRESO, 1990.

_____. Vigotski y Bajtin: historicidad y dialogo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 3, p. 441-455, jul./set. 2010.

SILVA, J. C. Um Estudo da Relação entre Desenvolvimento Infantil e Processo Educativo à Luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Poiésis Pedagógica**, v. 7, p. 175-188 - jan./dez., 2009.

SILVA, L. O. P.; ALVES, B. H. P. Objetos de aprendizagem no ensino de química em escolas públicas de Itumbiara – GO. **IV Seminário de Iniciação Científica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG**. Tocantins-Go, p. 1-8. 2010. Disponível em: <
<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/anaiseneq2012/article/view/7980/5869>>.
Acesso em: 25 out. 15.

SILVA, S. M. C. da; ALMEIDA, C. M. C. de; FERREIRA, S. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 219-228, abr./jun. 2011.

SMOLKA, A. L. B. Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos. **Temas psicol.**, vol.1, n.1, p. 7-15, 1993.

SOUZA FILHO, M. L. de. Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e em Vygotsky: dicotomia ou compatibilidade? **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 265-275, jan./abr., 2008

SOUZA, V. L. T. de; ANDRADA, P. C. de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estud. psicol.**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 355-365, Set., 2013.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TALIZINA, N. Izuchenie psikhiki kak deyatelnosti. **Materialy IV Vcecoyusnovo siezda obchestva psikhologov**, Tbilitsi, p. 200- 210, 1971.

TARAZONA, J. V.R. Las artes y el juego en el desarrollo creativo del docente universitario. **Sophia**, v. 11, n. 1, p. 53-68, 2015.

TEIXEIRA, E. **Vigotski e o materialismo dialético**: uma introdução aos fundamentos filosóficos da Psicologia Histórico-Cultural. Pato Branco: FADEP, 2005.

TOASSA, G. A “psicologia pedagógica” de Vigotski – considerações introdutórias. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 1, p. 64-72, 2013.

VAGNER, V. **Biologicheskíe osnovaniya sravnitel’noj psikhologii**. Vol. 1. São Petersburgo: M. Wolf, 1910.

_____. **Biologicheskíe osnovaniya sravnitel’noj psikhologii** (biopsikhologia). Vol. 2. Instinkt i razum. São Petersburgo: M. Wolf, 1913.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. Tradução de: BARTALOTTI, Cecília C. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VAN DER VEER, R.; YASNITSKY, A. Vygotsky in English: what still needs to be done. **Integr. Psych. Behav.**, v. 45, p. 475–493, 2011.

VARGAS, V. S. e BUSSOLETTI, D. M. Dramaturgia da corporeidade do ator: proposta e reflexões. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 8, n. 4, p. 65-87, Jan./Abr., 2015.

VIGOTSKI, L.S. **Aulas sobre pedologia** - 1933-1934. Iviejsk: Ed. da Universidade de Udmursk, 1996.

_____. **Psicología del arte**. Barcelona: Barral Editores, 1972.

_____. **A tragédia de Hamlet**, príncipe da Dinamarca. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, Julho/00, p. 21-44, 2000.

_____. **Problema sredi v pedologuii** (A questão do meio na pedologia). *In*: VIGOTSKI, L. S. *Lektsii po pedologuii* (Aulas de pedologia). Ijiévsk: Udmurtskiy Universitet. 2001a. p. 70-91.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

_____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Psicología del arte**. Barcelona: Paidós, 2006.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. Trad. VINHA, M. P.; WELCMAN, M. **Psicol. USP**, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VIGOTSKY, L. S. **Teoría de las emociones**. Madrid: Akal, 2004.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**: Problemas del desarrollo da la psique. Tradução de: Lydia Kuper (1995). Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L., 2012a.

_____. **Obras escogidas IV**: Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil. Tradução de: Lydia Kuper (1996). Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L., 2012b.

_____. **Obras escogidas V**: Fundamentos de defectología. Tradução de: Julio Guillermo Blank (1997). Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L., 2012c.

_____. **Obras escogidas I**: El significado histórico de la crisis de la Psicología. Tradução de: José María Bravo (1991). Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L., 2013.

_____. **Obras escogidas II**: Pensamiento y lenguaje. Conferencias sobre Psicología. Tradução de: José María Bravo (2001). Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L., 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Tragedija o Gamlete**, prince Datskom, U. Shekspira. Manuscrito não publicado. Moscou, 14 fev.-28 fev. Arquivos da família. 1916.

VYGOTSKY, L. S. Tool and sign in the development of the child. *In*: R. W. Rieber (Ed.), **The collected works of L. S. Vygotsky**: volume 6 - scientific legacy. New York, NY: Plenum Press. 1930/1999. p. 3-68.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Tradução de: OLIVEIRA, Lólio L de. Porto Alegre: Artmed, 1996.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência IV**: os jovens do Brasil. UNESCO / Instituto Ayrton Senna. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília, 2004.

_____. **Mapa da violência 2015**: Mortes Matadas por Armas de Fogo. Rio de Janeiro, FLACSO/CEBELA, 2015a.

_____. **Mapa da violência 2015**: Adolescentes de 16 e 17 anos do Brasil. Rio de Janeiro, FLACSO/CEBELA, 2015b.

WERTSCH, James. Second International Interdisciplinarity Conference on Perspectives and Limits of Dialogism in Mikhail Bakhtin. Estocolmo, Suécia, 3-5 jun. 2009. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 123-132, 2010.

WERTSCH, J. V.; TULVISTE, P. L. S. Vygotsky and Contemporary Developmental Psychology. **Developmental psychology**, v. 28, n. 4, p. 548-557, 1992.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

ZAVASCHI, M. L. S. (Org.). **Crianças e adolescentes vulneráveis**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

YASNITSKY, A. O Vigotski que nós (não) conhecemos: os principais trabalhos de Vigotski e a cronologia de sua composição. **Dubna Psychological Journal**, n. 4, p. 62- 70, 2011.

APÊNDICE A

LISTA DE ARTIGOS SOBRE A APLICAÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

ANO AUTOR	TÍTULO / RESUMO
2014 PRESTES, Zoia Ribeiro	<p>Título: 80 anos sem Lev Semionovitch Vigotski e a arqueologia de sua obra</p> <p>Resumo: O presente artigo é dedicado aos 80 anos de morte de L. S. Vigotski e busca apresentar que, apesar do tempo, sua obra continua atual, fundamenta pesquisas em diversos campos do conhecimento. Além disso, o texto discute a trajetória de algumas obras do autor, suas traduções no Ocidente e as deturpações sofridas. Com base em algumas publicações recentes na Rússia, são analisadas as periodicidades de edições russas e estrangeiras, buscando refletir sobre a necessidade de realizar um trabalho arqueológico de sua obra para poder traduzir sem possíveis intromissões por parte de redatores, censores, editoras e, até mesmo, traduções.</p>
2013 SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ANDRADA, Paula Costa de	<p>Título: Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo</p> <p>Resumo: Este artigo é resultado de muitas leituras, estudos, reflexões e debates de um grupo de pesquisa que toma a Psicologia Histórico-Cultural como aporte teórico e metodológico. Sua natureza é teórica, visto que decorre dos escritos de alguns de seus estudiosos para apresentar compreensões das ideias centrais de Vigotski, principal teórico da referida abordagem. Objetivamos reunir e discutir conceitos-chave desse autor, os quais se encontram dispersos em sua obra, com o intuito de apresentar suas possibilidades de interpretação e aplicação em estudo e práticas sobre o desenvolvimento humano. A complexidade da obra do autor demanda inúmeras investigações devido ao caráter dialético e complexo de suas postulações. Buscamos, assim, demonstrar neste texto a plausibilidade de sua teoria para explicar os fenômenos psicológicos, oferecendo contribuições e sugerindo ações que possam respaldar a prática do psicólogo em contextos institucionais, principalmente a escola.</p>
2013 TOASSA, Gisele	<p>Título: A “psicologia pedagógica” de Vigotski – considerações introdutórias</p> <p>Resumo: Este texto consiste em relato parcial de estudo teórico da “Psicologia Pedagógica” de L. S. Vigotski, em tradução brasileira da ARTMED e no original em russo, mediada pelo debate de comentadores como G. Blanck, S. M. S. Barroco, M. G. D. Facci, M. G. Danilchenko, R. Van Der Veer e J. Valsiner. Dissertará sobre os objetivos da obra “Psicologia Pedagógica”, as influências presentes no texto (focando especialmente P. P. Blonski e L. Trotski), e, principalmente, sobre a contextualização histórica na qual ele se escreveu, acabando por ser marcado pela imaturidade teórica, ecletismo e problemas de composição – algo decorrentes do seu caráter de compêndio e da crise que atravessava a psicologia nos anos 1920. Analisa-se a tese de que se trata de um texto escolanovista a partir de breve exposição das relações dos pedagogos soviéticos com o plano Dalton e a pedagogia dos projetos. Concluiu-se que a preocupação de Vigotski – bastante subestimada por seus comentadores – com a liberdade, a atividade própria do aprendiz (em detrimento da mera reprodução de ideias e tarefas não compreendidas) e outros princípios fundamentais do marxismo convergiu com algumas diretrizes da Escola Nova, alterando-as. Longe de pretender leitura exaustiva de livro tão fértil, este texto procurará abordar suas especificidades e preparar, ainda que parcialmente, o leitor para algumas das principais questões que envolvem a leitura da “Psicologia Pedagógica”.</p>

Continua

Continua

ANO AUTOR	TÍTULO / RESUMO
2013 MORALES, Renata Santos de; MAGGI, Noeli Reck	<p>Título: O contexto sócio-histórico-cultural e a aprendizagem do adulto</p> <p>Resumo: A pesquisa Adulto parte do pressuposto de que as atividades mentais superiores do sujeito são de natureza histórico-cultural e que a estrutura da atividade mental evolui com a constituição do humano, levando em consideração uma realidade de mudanças em um contexto social em pleno desenvolvimento. O presente artigo apresenta o projeto de pesquisa, o qual propõe uma investigação sobre a relação entre o contexto sócio-histórico-cultural de sujeitos adultos, que se encontram em período adiantado de suas vidas com relação à escolaridade, com suas capacidades para a aprendizagem formal. A pesquisa, em andamento, está sendo realizada junto ao grupo Revivendo a Vida, de iniciativa da faculdade de Pedagogia da UniRitter. O projeto tem como base teórica o sociointeracionismo de Lev S. Vygotsky.</p>
2013 GONZALEZ REY, Fernando Luis	<p>Título: Sociedad y psicología en Cuba: avanzando en uno de sus caminos de investigación y construcción teórica durante tres décadas</p> <p>Resumo: El presente artículo discute hechos importantes de la psicología cubana que son inseparables del desarrollo de la realidad política, social e institucional del país en las décadas de los años setenta, ochenta y noventa del siglo XX. Se analiza el desarrollo de la psicología en Cuba, no como suma fría de hechos, sino a través de interpretaciones que se sustentan en amplias referencias. En el curso del análisis histórico que aquí se presenta, se analiza el desarrollo progresivo de la psicología cubana en el contexto de la psicología latinoamericana, y se destacan procesos institucionales de la psicología cubana y de la Sociedad Interamericana de psicología. Finalmente, el artículo discute la evolución de una de las líneas más productivas de la psicología cubana en esas décadas, profundizando sus aspectos teóricos, metodológicos y epistemológicos.</p>
2013 DUARTE, Newton	<p>Título: Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico</p> <p>Resumo: O artigo defende que a psicologia histórico-cultural, para contribuir para a prática educativa escolar, precisa da mediação da Pedagogia histórico-crítica. Nessa direção, o artigo analisa, no terreno das relações entre Psicologia e Pedagogia, um critério para a caracterização do desenvolvimento humano. Situando tanto a psicologia como a pedagogia no processo histórico da luta de classes, o artigo defende que o ser humano se desenvolve pelo uso das mediações que lhe possibilitam passar da condição de ser em si à condição de ser para si.</p>
2012 LEITE, Sérgio Antônio da Silva	<p>Título: Afetividade nas práticas pedagógicas</p> <p>Resumo: O presente texto analisa o papel da afetividade nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores em sala de aula. Tendo como suporte as ideias de Vygotsky e Wallon, assume-se, como pressuposto, que as relações que se estabelecem entre o sujeito, o objeto de conhecimento e o agente mediador também são profundamente marcadas pela dimensão afetiva, uma vez que produzem impactos subjetivos no sujeito. Tais impactos podem gerar movimentos de aproximação ou de distanciamento entre o sujeito e o referido objeto de conhecimento; essas relações podem ser estudadas na situação de sala de aula. Neste sentido, pretende-se identificar e analisar algumas decisões pedagógicas planejadas e desenvolvidas por professores e seus impactos afetivos nas relações que se estabelecem entre o aluno e os conteúdos escolares. Dados acumulados de pesquisas permitem identificar que as decisões que promovem o sucesso na aprendizagem aumentam as chances de se estabelecer uma relação afetiva positiva entre o aluno e os conteúdos escolares – aqui designada como uma relação de aproximação afetiva</p>

Continua

Continua

ANO AUTOR	TÍTULO / RESUMO
2012 SILVA, Lenilson Oliveira Paula; ALVES, Blyeny Hatalita Pereira; SANTOS, Vanessa Freitas	<p>Título: Objetos de Aprendizagem: o aquilato de professores e alunos do ensino médio e a criação de alguns OA usando softwares de linguagens simples.</p> <p>Resumo: O maior desafio dos educadores atuais não é apenas o uso de computadores na escola, mas o uso da educação computacional e da informática para mediar melhorias nas relações sociais e de aprendizado nas escolas. Os Objetos de Aprendizagem (OA) são elementos de um novo tipo de instrução computacional, com base no paradigma de orientação a objetos da ciência da computação. Diversos temas podem ser encontrados nos OA disponíveis gratuitamente na Internet, mas apesar das vantagens, seu uso ainda é pequeno nas escolas públicas. Este projeto teve como objetivo verificar e avaliar o uso dos OA em escolas públicas e desenvolver Objetos de Aprendizagem para auxiliarem professores no ensino de Química.</p>
2012 MELLO, Elisângela de Fátima Fernandes de; TEIXEIRA, Adriano Canabarro	<p>Título: A interação social descrita por Vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias de rede</p> <p>Resumo: Este artigo descreve o processo de apropriação das tecnologias de rede por alunos do 4º ano do ensino fundamental e sua postura frente as atividades propostas, com o intuito de verificar se a interação social descrita por Vigotski pode ser vivenciada também no ciberespaço de maneira ativa e colaborativa. Reconhecendo que a interação é importante para a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano, se propõem uma discussão acerca do potencial das tecnologias quando se valoriza a identidade dos envolvidos e a sua participação no processo.</p>
2012 MARTINS, Onilza Borges; MOSER, Alvino	<p>Título: Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch</p> <p>Resumo: A intenção do presente estudo é discutir a mediação como ato de interação entre um mediador e um mediado (SOUZA, MACHADO, 2001, p. 39). Foram abordadas as visões dos autores James Wertsch, Michel Cole e Jerome Bruner, bem como o conceito na perspectiva do desenvolvimento sociocultural da atualidade. Os meios artificiais, seus instrumentos e a gama de atividades que são operadas no referido processo mereceram destaque pelos autores. Finalmente, foi relatado como o desenvolvimento da comunicação pela Web 2.0 apontou para a era digital, sendo possível reconhecer os novos meios de virtualidade no processo de ensino-aprendizagem.</p>
2011 YASNITSKY, Anton	<p>Título: O Vigotski que nós (não) conhecemos: os principais trabalhos de Vigotski e a cronologia de sua composição</p> <p>Resumo: Este paper sintetiza uma versão notavelmente mais longa sobre o legado escrito de Lev Vigotski (1896-1934) que foi publicada na Revista Psicológica PsyAnima, Dubna (Yasnitsky, 2011b).</p>
2011 VAN DER VEER, René; YASNITSKY, Anton	<p>Título: Vygotsky in English: What Still Needs to Be Done</p> <p>Resumo: At present readers of English have still limited access to Vygotsky's writings. Existing translations are marred by mistakes and outright falsifications. Analyses of Vygotsky's work tend to downplay the collaborative and experimental nature of his research. Several suggestions are made to improve this situation. New translations are certainly needed and new analyses should pay attention to the contextual nature of Vygotsky's thinking and research practice.</p>

Continua

Continua

ANO AUTOR	TÍTULO / RESUMO
<p>2011 SILVA, Silvia Maria Cintra da; ALMEIDA, Célia Maria de Castro; FERREIRA, Sueli</p>	<p>Título: Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema Resumo: Este artigo consiste em pesquisa cujo objetivo foi conhecer o repertório cultural de professores de escolas públicas de Educação Básica de Uberaba e Uberlândia (MG). Fundamentada na teoria de Vigotski e na de Bourdieu, a pesquisa partiu do pressuposto de que a mediação para a aprendizagem será tanto melhor quanto mais abrangente e variado for o repertório de conhecimentos e experiências do mediador. Os professores responderam a questionários cujas respostas indicaram que a maioria não tem familiaridade com expressões da cultura erudita e com determinadas produções artísticas, principalmente devido aos baixos salários e às intensas jornadas de trabalho. Considerando-se que a escola, para muitos, é a única possibilidade de acesso à produção artística não massificada, a pesquisa aponta a necessidade de ampliar as investigações no sentido de aprofundar a discussão acerca da temática nela abordada, bem como a premência de se criar uma política pública para a formação cultural e estética de professores.</p>
<p>2011 SALAMI, Marcelo; SARMENTO, Dirléia Fanfa</p>	<p>Título: Interfaces conceituais entre os pressupostos de L. S. Vygotsky e de R. Feuerstein e suas implicações para o fazer psicopedagógico no âmbito escolar Resumo: A educação é um direito universal e um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade. Para responder às novas exigências da sociedade do conhecimento, as intervenções educativas ou psicopedagógicas precisam abranger não somente a dimensão cognitiva, mas atentar também às dimensões afetivo-emocionais, socioculturais, éticas e morais. Visto sob esta perspectiva, entende-se que a interlocução entre os princípios teóricos sociointeracionistas (neste texto representados pelas Teorias de Vygotsky e Feuerstein) podem constituir-se em alicerce para uma intervenção educativa e/ou psicopedagógica significativa. Com tal intervenção, objetivava-se a potencialização dos processos de aprendizagem e a mobilização dos sujeitos da educação a se tornarem protagonistas de sua constituição pessoal.</p>
<p>2011 MESHCHERYAKOV , Boris G.</p>	<p>Título: Ideias de L. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil Resumo: Neste artigo, analisam-se as ideias principais da quarta conferência de Vigotski, “A questão do meio na pedologia”, no contexto da série de sete conferências intitulada “Fundamentos de pedologia”, e outros trabalhos do autor sobre o mesmo tema. Essa série é considerada como representativa do projeto de Vigotski para uma ciência do desenvolvimento infantil. A quarta conferência enfoca principalmente as tendências específicas do desenvolvimento psicológico. Mostra-se que as ideias dessa conferência foram posteriormente desenvolvidas no trabalho “O problema da idade” e em leituras concernentes à crise da idade.</p>

Continua

Continua

ANO AUTOR	TÍTULO / RESUMO
2011 CARDOSO, Leila Aparecida Assolari	<p>Título: A mediação pedagógica na sala de aula: o papel do Professor na construção do conhecimento</p> <p>Resumo: A mediação pedagógica exercida pelo professor consiste em ampliar a cultura do indivíduo, com intuito de que ele possa intervir de modo crítico e atuante em sua realidade e, através da interação com outros indivíduos, consiga refletir e transformar seu cotidiano. Considera-se que este papel de interação social no desenvolvimento humano, sempre mediado pelo adulto, será responsável pela formação do pensamento que, depois de internalizados, constituirão o comportamento tipicamente humano. O objetivo desse trabalho consiste em abordar, com o apoio de referenciais teóricos propostos por Saviani e Gasparin, dentre outros, os aspectos que envolvem a compreensão do processo de humanização na perspectiva histórico-crítica, com o intuito de proporcionar uma reflexão crítica junto aos professores, acerca de sua prática docente com a finalidade de estabelecer, com eles, a partir de uma discussão das questões que envolvem a educação escolar em geral e a mediação pedagógica em particular, normas e condutas coletivas para um compromisso pedagógico. Em termos metodológicos, o trabalho aqui apresentado busca descrever o processo desenvolvido no PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional), promovido pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná. De início, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, apoiada principalmente nas obras de REGO (1999), SAVIANI (1991), GASPARIN (2007), com vistas à produção de um projeto de intervenção que se deu num momento em que se realizou uma ação direta na realidade escolar, especificamente junto aos professores de uma turma de 5ª série, (6º ano) do Ensino Fundamental, do Colégio Estadual Rosa Delúcia Calsavara no município de Cambira- Pr. Destacou-se no percurso, o significado da palavra mediação e como se dá a construção do conhecimento, fator decisivo para realmente conhecer o trabalho pedagógico docente e discente e suas implicações na aprendizagem escolar.</p>
2010 ALVES, Alvaro Marcel Palomo	<p>Título: Imaginação e burocratização das relações: apontamentos a partir da Obra “O Pequeno Príncipe”</p> <p>Resumo: O estudo pretende realizar uma aproximação entre literatura infantil e psicologia social a partir da análise da obra O Pequeno Príncipe. Busca-se atingir dois objetivos: a) relacionar o desenvolvimento da imaginação ao do pensamento à luz dos trabalhos de Vygotsky e b) discutir o tema da burocratização das relações, conforme desenvolvido por Rubem Alves. A obra será tomada como norteadora da discussão, com seu personagem principal – Pequeno Príncipe – sendo o veículo principal dessa. O tratamento do material seguirá na forma de uma análise de conteúdo, proposta por Bardin (1979), com as seguintes categorias: 1) Imaginação, Pensamento e Criatividade; 2) Imaginação e Burocratização das Relações.</p>
2010 OLIVEIRA, Jane Raquel Silva de	<p>Título: A perspectiva Sócio-histórica de Vygotsky e suas Relações com a Prática da Experimentação no Ensino de Química</p> <p>Resumo: Este trabalho discute algumas relações entre a teoria sócio-histórica de Vygotsky e as atividades experimentais no ensino de química, tais como a relação entre a afetividade e a aprendizagem, o papel da linguagem e do uso dos instrumentos na organização do pensamento, a importância dos problemas em sala de aula, as relações entre significado e sentido e entre conceitos científicos e cotidianos, a formação de pseudoconceitos, e as interações dos alunos em sala de aula com o professor e com os demais colegas. A análise de tais aspectos demonstrou que as atividades experimentais devem propiciar aos estudantes mais que a abordagem fenomenológica do conhecimento químico.</p>

Continua

Continua

ANO AUTOR	TÍTULO / RESUMO
2010 COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues <i>et al</i>	<p>Título: Inter(ação) social nos contextos de pesquisa/intervenção em escolas de Fortaleza</p> <p>Resumo: Este artigo apresenta a segunda etapa de uma pesquisa que visou a investigar as estratégias de mediação realizadas por crianças em situações de interação no contexto de sala de aula. Também tentou envolver os professores, através de colaboração e intervenção. O estudo, de base etnográfica, foi desenvolvido em duas escolas do município de Fortaleza, das quais uma era particular e outra, filantrópica. Os procedimentos envolveram observações e videografações das atividades discursivas das crianças no cotidiano de sala de aula quando realizavam conjuntamente tarefas escolares, para posterior análise microgenética. Ao tentar resolver as atividades escolares, as crianças expressavam seus pensamentos, reorganizavam suas ações e buscavam modos viáveis e eficientes para solucionar os problemas. Foram percebidas as peculiaridades de entonação e expressão da linguagem, bem como formas de liderança e modos de legitimação da posição enunciativa de cada criança que reafirmam os processos subjetivos em curso no espaço interativo da sala de aula.</p>
2009 CUNHA, Michelle Oliveira da TOMAZELLO, Maria Guiomar Carneiro;	<p>Título: Investigando as concepções de mediação e as práticas de docentes do ensino fundamental e médio</p> <p>Resumo: Este trabalho é um recorte de um projeto de iniciação científica (PIBIC/CNPq), situado no âmbito de uma pesquisa maior, realizada com apoio da FAPESP, sobre o conceito de mediação, entendendo mediação não só como as relações estabelecidas entre os professores e alunos, mas compreendida no contexto das ações mediadas por instrumentos simbólicos, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A mediação está apenas implícita nas competências profissionais dos professores, pelo que há necessidade de se conhecer, primeiramente, as suas concepções sobre o tema. Assim, o objetivo do trabalho (nessa primeira fase) foi investigar o conceito de mediação de professores de escolas públicas de Piracicaba e região do ensino médio e fundamental, de várias áreas do saber. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi feita através de questionários e entrevistas contendo questões sobre a mediação. Após autorização dos dirigentes das escolas, 67 professores responderam por escrito às questões formuladas ou foram entrevistados. As respostas foram transcritas, categorizadas e analisadas de forma a se conhecer as concepções de mediação dos professores. Os resultados indicam que os 67 professores consultados têm, em sua maioria, uma concepção de mediação limitada à relação aluno-professor, como facilitadora da construção de novos conhecimentos (43%) e como ponte entre o senso comum e a ciência (42%).</p>
2009 SILVA, Janaina Cassiano	<p>Título: Um Estudo da Relação entre Desenvolvimento Infantil e Processo Educativo à Luz da Psicologia Histórico-Cultural</p> <p>Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar a relação entre desenvolvimento infantil e o processo educativo à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Esta corrente teórica surgiu no início do século XX na ex-União Soviética, no contexto da Rússia pós-revolucionária. As principais referências são L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e A. R. Luria. A tarefa da Psicologia Histórico-Cultural consiste na investigação das particularidades psicológicas da criança segundo sua idade, que não se limitam à característica dos processos psíquicos isolados e sim, que revele a estrutura da personalidade integral da criança em seu processo de formação e desenvolvimento. Além disso, o desenvolvimento psíquico na infância é influenciado pela educação e ensino estabelecidos por adultos, que organizam a vida da criança, criam condições específicas e transmitem-lhes a experiência social acumulada pela humanidade.</p>

Continua

Continua

ANO AUTOR	TÍTULO / RESUMO
2009 CENCI, Adriane; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto	<p>Título: Pensamento e linguagem: cultura e aprendizagem</p> <p>Resumo: O trabalho trata da relação pensamento – linguagem – dificuldades de aprendizagem, dando destaque aos aspectos culturais, que centralizam a discussão. Para tanto, recorre principalmente a Vygotsky (1991, 1993), que aborda pensamento e linguagem, e a Soares (1997), que traz a questão da linguagem para o contexto escolar, relacionando-a ao fracasso escolar. Para Vygotsky, a relação pensamento/ linguagem não é estática, mas está em constante modificação a partir da interação social. O autor destaca que existem diferentes linguagens relacionadas a grupos sociais e culturas específicas, não afirmando que algumas fossem melhores que outras. A diversidade na escola é algo que a caracteriza, mas, frequentemente, ignora-se tal fato: a diferença se transforma em deficiência, dificuldade que está no aluno. No texto busco perceber as dificuldades de aprendizagem não centradas no aluno, mas sim no processo – processo que envolve a interação.</p>
2009 PETRONIA, Ana Paula, SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de	<p>Título: Vigotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor</p> <p>Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar algumas reflexões sobre a autonomia docente da perspectiva da teoria de Vigotski (principal representante da Teoria Sócio-Histórica) e Paulo Freire (representante da Educação Libertadora). Essas reflexões são parte de uma pesquisa de Mestrado que está em desenvolvimento e tem por objetivo analisar, através das falas de professores, o que eles entendem por autonomia e se a autonomia encontra-se presente nas práticas pedagógicas que desenvolvem. Acreditamos ser possível aproximar esses dois autores por possuírem a mesma base epistemológica: o materialismo histórico-dialético; além de ambos tratarem da autonomia, ou autorregulação, para Vigotski, como sendo de máxima importância para o desenvolvimento do sujeito. Os autores fazem discussões, indo de acordo com suas bases, a respeito da influência do social, do cultural na formação de um sujeito autônomo. Abre-se aqui um espaço para Psicologia e educação trabalharem juntas, no coletivo, cada qual contribuindo para uma melhor relação entre os sujeitos.</p>
2009 DRAGO, Rogério; RODRIGUES, Paulo da Silva	<p>Título: Contribuições de vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões</p> <p>Resumo: Este estudo tem como objetivo central discutir teoricamente algumas contribuições de Vygotsky para repensarmos a educação e o desenvolvimento da criança em idade escolar. O texto está estruturado a partir da ideia central de que o ser humano é um ser em permanente desenvolvimento e é por meio do OUTRO que nos desenvolvemos e nos humanizamos. Assim, o texto aborda, de modo objetivo, conceitos como o brincar e se papel no desenvolvimento, a percepção, a memória, a afetividade, a imaginação, a linguagem, dentre outros conceitos que correspondem às funções psicológicas superiores que são tipicamente funções humanas. O entendimento e breve esclarecimento dos conceitos abordados no texto podem contribuir para que a escola veja a criança e seu desenvolvimento por um viés dialético.</p>

Continua

Continua

ANO AUTOR	TÍTULO / RESUMO
2008 NUERNBERG, Adriano Henrique	<p>Título: Contribuições de vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual</p> <p>Resumo: Entre as contribuições da psicologia histórico-cultural de Vigotski para a educação destacam-se aquelas que fazem referência às condições analisadas no contexto da defectologia. Esse artigo identifica algumas destas contribuições para a intervenção educacional junto a pessoas com deficiência. Para tanto, são revisados estudos fundamentados em Vigotski que apontam subsídios para a educação de pessoas com deficiência intelectual, surdez, surdocegueira, entre outras condições. Com vista a aprofundar os aportes vigotskianos para educação de pessoas com cegueira, analisa-se o conceito de sistemas psicológicos e seu valor para a reflexão sobre a intervenção educativa no contexto da deficiência visual. Conclui-se este estudo ressaltando-se que os aportes de Vigotski trazem à tona pistas concretas para a implementação de experiências educacionais que favoreçam a autonomia e a cidadania das pessoas com deficiência visual.</p>
2008 SOUZA FILHO, Marcilio Lira de	<p>Título Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e em Vygotsky: dicotomia ou compatibilidade?</p> <p>Resumo: O presente estudo teve como objetivo discutir acerca das relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento, comparando as perspectivas de Jean Piaget e Lev Vygotsky e analisando a possível compatibilidade entre as duas posições teóricas. São demonstrados os diferentes enfoques dados por esses autores quando tratam da relação entre a aprendizagem e desenvolvimento. Enquanto Piaget centra-se no desenvolvimento maturacional, Vygotsky centra seus esforços na relevância da aprendizagem. Suas particularidades teóricas geralmente levam à equivocada conclusão de um conflito insolúvel entre suas posições. Sem defender uma complementaridade entre as teorias, argumenta-se a favor de uma visão não excludente ou estritamente dicotômica entre as duas abordagens, notadamente quando se lida com a realidade e mais especificamente em práticas de intervenção, como é o caso das situações escolares</p>
2008 FREITAS, Neli Klix	<p>Título: Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos</p> <p>Resumo: A proposta do artigo é a de apresentar questões teórico-conceituais referentes às Políticas Públicas Inclusivas e refletir sobre a avaliação de crianças com necessidades educativas especiais em classes de educação inclusiva. O artigo foi elaborado com base na pesquisa sobre o tema desenvolvida pela autora. O direito ao ensino regular tem possibilitado às crianças com necessidades educativas especiais o desenvolvimento de funções cognitivas e sociais, e aos professores envolvidos nesse processo, a busca de qualificação em várias áreas do conhecimento. O artigo também aborda a avaliação, que deve ser repensada de modo crítico. Atenção especial é dada às contribuições teóricas de Vygotsky e suas implicações para o debate sobre inclusão a educação e na sociedade.</p>

Continua

Continua

ANO AUTOR	TÍTULO / RESUMO
2007 COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues et al	<p>Título: Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos</p> <p>Resumo: O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objetivo era investigar as estratégias de mediação simbólica em situações de interação entre crianças em sala de aula, que possibilitam a construção de conhecimento compartilhado e de subjetividades. O estudo foi realizado em duas turmas de quarta série do ensino fundamental de uma escola particular da cidade de Fortaleza. Foram tomadas como unidade de análise as atividades discursivas de dois grupos de quatro crianças, quando realizavam conjuntamente tarefas escolares. A partir de um enfoque teórico-metodológico fundamentado na perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky e na teoria da linguagem de Mikhail Bakhtin, os diálogos das crianças foram analisados, identificando-se estratégias de natureza semiótica que potencializam o aprendizado e a emergência e zona de desenvolvimento proximal nas situações de interação das crianças, ao mesmo tempo em que formas de comunicação e conduta eram forjadas no jogo de papéis que se constituíam nessas interações</p>
2006 NEVES, Rita de Araujo; DAMIANI, Magda Floriana	<p>Título: Vygotsky e as teorias da aprendizagem</p> <p>Resumo: Este artigo apresenta um estudo sobre a Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky e o seu posicionamento diante das clássicas Teorias da Aprendizagem. Tal estudo é parte integrante do trabalho de dissertação de mestrado da autora que tem como foco principal a aprendizagem. Exatamente por não existir consenso no "enquadramento" da Teoria Vygotskyana entre as correntes epistemológicas foi que julgamos essencial uma abordagem crítica sobre o tema. Enquanto para alguns autores Vygotsky é interacionista, para outros é sócio-interacionista e, há, ainda, aqueles que afirmam que ele não se enquadra em nenhuma dessas duas classificações. Dessa forma, entendemos que este é um campo aberto para férteis discussões que devem ser fomentadas a partir dos estudos sobre a aprendizagem. Assim, ressalta-se que o trabalho que aqui se apresenta não tem a pretensão de ser conclusivo quanto a esse "enquadramento" da Teoria Sócio-Histórica, mas pretende, essencialmente, apresentar uma revisão teórica sobre as principais características de cada uma das correntes epistemológicas e, a partir daí, discutir qual seria o posicionamento da Teoria Vygotskyana dentro desse contexto. Portanto, este estudo propõe uma revisão das Teorias da Aprendizagem e uma discussão sobre onde está situada a Teoria Vygotskyana diante dessas teorias.</p>
2006 LEITÃO, Selma	<p>Título: Argumentação e Desenvolvimento do Pensamento Reflexivo</p> <p>Resumo: O objetivo central do presente artigo é oferecer uma perspectiva a partir da qual as relações entre argumentação e reflexão podem ser investigadas. O argumento central proposto é que os mesmos mecanismos semióticológicos que constituem a argumentação (justificação de pontos de vista, consideração de objeções e reação a elementos contrários) são igualmente efetivos em deslocar o pensamento do indivíduo para um plano reflexivo (metacognitivo). A produção destas ações discursivas reorienta o pensamento do indivíduo do objeto sobre o qual argumenta para o exame das bases e limites de suas próprias concepções sobre aquele objeto. Tal reorientação institui o pensamento do próprio indivíduo como objeto de reflexão. Na segunda parte do artigo, uma análise de fragmentos de argumentação produzida por crianças em sala de aula ilustra a forma como a perspectiva proposta pode ser utilizada na investigação do desenvolvimento de processos auto-regulados de reflexão. nto do pensamento reflexivo.</p>

Continua

Conclusão

ANO AUTOR	TÍTULO / RESUMO
2006 CLOT, Yves	<p>Título: Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva</p> <p>Resumo: O texto propõe uma reinterpretação da teoria histórico-cultural de Vygotski, defendendo a idéia de que a contribuição do pesquisador russo não se limita nem ao terreno da Psicologia Cognitiva, nem tampouco ao da Psicologia do Desenvolvimento, pois sua preocupação foi a elaboração de uma Psicologia Geral. Para tanto, o texto aponta, como fundamentais, aspectos tratados por Vygotski que são, com freqüência, relegados a um plano secundário e/ ou esquecidos pelos estudiosos desse assunto, a saber – os conflitos, as paixões e o inconsciente. É, portanto, nessa nova perspectiva, que os grandes temas da Psicologia – a linguagem, a mediação, a subjetividade, as relações entre afeto e conceito e entre desenvolvimento e aprendizagem – devem ser compreendidos e abordados.</p>
2006 BERNI, Regiane Ibanhez Gimenes	<p>Título: Mediação: o conceito vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica</p> <p>Resumo: Este artigo discute o conceito vygotskyano “mediação”, bem como as implicações que tal conceito traz para a rotina do fazer pedagógico. A ênfase estará na compreensão de um conceito e ao mesmo tempo de um instrumento metodológico de intervenção. Além do próprio Vygotsky, outros autores que contribuem para a discussão sob o quadro da teoria sóciohistórico- cultural estarão presentes.</p>
2005 CAVALCANTI, Lana De Souza	<p>Título: Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia</p> <p>Resumo: Este texto faz uma síntese da teoria vygotskyana sobre o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, destacando alguns conceitos dessa teoria, tais como internalização, mediação semiótica, Zona de Desenvolvimento Proximal, conceitos cotidianos e conceitos científicos, que são especialmente instrumentalizadores da análise dos processos educativos e de sua relação com o desenvolvimento dos processos psicológicos. A partir de uma síntese do pensamento de Vygotsky, o texto busca especificar possíveis contribuições dessa teoria para o ensino de geografia, particularmente para a formação de conceitos geográficos.</p>

FONTE: O autor (2015).