

## **INTRODUÇÃO A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO**

**Alexandre da Silva de Paula<sup>1</sup>**

### **Resumo**

Este estudo, de revisão teórica, teve como objetivo apontar algumas contribuições da abordagem Histórico-Cultural para educação, a partir de fundamentos que reforçam sua distinção e originalidade. A proposta contempla o trabalho inicial de Vigotski, articulando reflexões de pesquisadores renomados da área, como Fernando González Rey. O estudo percorre temas comuns ao desenvolvimento e a aprendizagem, como a linguagem, o pensamento e o significado das palavras. Além disso, introduz problemas metodológicos no associacionismo e estruturalismo da psicologia moderna, colocando em evidência o modelo de Vigotski para apreender as relações sociais, a alteridade e a mediação das emoções no desenvolvimento de funções psíquicas superiores. Neste percurso, fomentamos o debate qualitativo sobre educação, partindo de uma perspectiva emancipatória alinhada a teoria Histórico-Cultural. O texto, ao discorrer sobre a concepção de homem no materialismo dialético e a mediação das emoções na relação professor aluno, coloca em evidência uma proposta revolucionária de educação. Espera-se que essa revisão enriqueça discussões já em curso, como novas inquietações sobre a prática docente, eticamente comprometida com transformações sociais.

**Palavras-chave:** Linguagem, Pensamento, Desenvolvimento Humano, Aprendizagem.

## **INTRODUCTION TO HISTORICAL-CULTURAL THEORY: NOTES ON EDUCATION AND DEVELOPMENT**

### **Abstract**

This study of theoretical review aimed to point out some contributions of the Historical-Cultural theory to education. The proposal includes classic works by Vygotsky, highlighting recurring subjects in the author's analysis, such as language thought and the meaning of the words. The article introduces methodological problems of the associationism and structuralism in modern psychology, highlighting a drawing able to be apprehending social relations, alterity and the mediation of emotions. In this way, we foster a qualitative debate on education, starting from an emancipatory perspective aligned with the Historical-Cultural theory. It discusses the conception of man in dialectical materialism and the mediation of emotions in the teacher-student relationship, emphasizing a revolutionary proposal for education. It is hoped that this review study will enrich discussions already underway, such as new concerns about teaching practice, ethically committed to social transformations.

**Keywords:** Language, Thought, Human development, Learning.

## **INTRODUCCIÓN A LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL: NOTAS SOBRE EDUCACIÓN Y DESARROLLO**

### **Resumen**

Este estudio de revisión teórica tuvo como objetivo señalar algunas contribuciones del enfoque Histórico-Cultural a la educación, a partir de fundamentos que refuerzan su distinción y originalidad. La propuesta contempla el trabajo inicial de Vygotsky, articulando reflexiones de reconocidos investigadores en el área, como Fernando González Rey. El estudio abarca temas comunes al desarrollo y aprendizaje, como el lenguaje, el pensamiento y el significado

---

<sup>1</sup> Doutor em Psicologia (USP), IFSP-Votuporanga, Psicólogo (área), e-mail: aledpaula@ifsp.edu.br

de las palabras. Además, introduce problemas metodológicos en el asociacionismo y estructuralismo de la psicología moderna, destacando el modelo de Vygotsky para aprehender las relaciones sociales, la alteridad y la mediación de las emociones en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En el camino, fomentamos un debate cualitativo sobre la educación, a partir de una perspectiva emancipatoria alineada con la teoría Histórico-Cultural. El texto, al discutir la concepción del hombre en el materialismo dialéctico y la mediación de las emociones en la relación maestro-alumno, destaca una propuesta revolucionaria para la educación. Se espera que esta revisión enriquezca las discusiones en curso, así como nuevas inquietudes sobre la práctica docente, éticamente comprometida con las transformaciones sociales.

**Palabras clave:** Lenguaje, Pensamiento, Desarrollo Humano, Aprendizaje.

## **Introdução**

A aprendizagem e o desenvolvimento humano são temas que, em diversas abordagens teóricas, se aplicam a relação entre sujeito e objeto do conhecimento na resolução de problemas. Historicamente o conceito de aprendizagem surgiu a partir de investigações da Psicologia Empírica, fundamentada nas descobertas de Eduard Chance Tolman, Clark Leonard Hull e John B. Watson, dentre outros teóricos (SCHULTZ; SCHLITZ, 2006). Essa perspectiva tinha como pressuposto a ideia de que todo conhecimento decorre da experiência. O sujeito era considerado uma tabula rasa, as impressões sensoriais forneciam os princípios da aprendizagem, compreendida através da relação entre o estímulo ambiental e a resposta do organismo.

A aprendizagem era conceituada como mudança de comportamento, em função das contingências ambientais. As emoções “não passavam de simples respostas fisiológicas a estímulos específicos, que produz mudanças físicas internas, tais como o aumento do batimento cardíaco” (SCHULTZ; SCHLITZ, 2006, p. 251).

Na base desta teoria encontramos a formulação de uma relação causal, até mesmo de um determinismo entre o estímulo e a reação comportamental. Podemos considerá-la como uma espécie de axioma de causalidade. É isso que permite explicar a aprendizagem de novos comportamentos na medida em que se reforçam as respostas anteriormente produzidas. Um tal modelo baseia-se na visão de indivíduo como ser maleável, isto é, que modifica o seu comportamento precisamente em função dos estímulos que agem sobre ele (FICHER, 1996, p. 32).

A relação sujeito e objeto do conhecimento tratava exclusivamente de atos passíveis de descrição objetiva e quantificação, segundo parâmetros das ciências naturais. Nesta vertente, seres humanos e animais nascem com potencial para aprender. O ambiente e suas consequências seriam os determinantes da aprendizagem. Os teóricos desta abordagem acreditavam que o comportamento poderia ser explicado por princípios simples de condicionamento. “Para uma aprendizagem rápida você poderia reforçar o comportamento desejado cada vez que ele ocorrer, o que é conhecido como reforço contínuo” (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2004, p. 195).

A Psicologia Construtivista de Jean Piaget e a Psicologia Histórico-Cultural de Lev Vigotski também postulam que a aprendizagem é resultante da relação entre sujeito e objeto do conhecimento, mas está relação não deve ser vista a partir de dois termos em oposição. Na perspectiva Construtivista são destacadas as ações do sujeito sobre o objeto e do objeto sobre

o sujeito, tendo como preceito a reciprocidade. Segundo Abib (2003) o sujeito pode ser pensado em sua tendência para auto-organização, ele se transforma e transforma o meio, por mecanismos cognitivos denominados assimilação e acomodação.

Isso significa dizer duas coisas. Primeiro, que o objeto é relação: não é algo que existe aí fora no mundo, independente do sujeito. Segundo que se refere à relação entre as estruturas psicológicas do sujeito e o “algo” a que elas se dirigem. A natureza física do objeto consiste nessa relação. Não existe uma matéria sólida, ali no mundo externo, que o sujeito conhece. Qualquer materialidade do objeto (por exemplo, o “fato de ser sólido”) é aparente: é um fenômeno constituído pela relação (ABIB, 2003, p. 65).

O que chama atenção na Psicologia Histórico-Cultural é a importância atribuída aos processos de significação ou mediação simbólica, onde a linguagem desempenha papel preponderante. As funções psicológicas complexas, como pensamento e a consciência são mediadas pelas relações sociais. A relação sujeito e objeto do conhecimento é compreendida diante desse fundamento, a saber, a mediação.

A linguagem fornece os conceitos e formas de organizar o real que constituem a mediação entre sujeito e o objeto do conhecimento. Portanto, como funções básicas da linguagem, têm-se o intercâmbio social e o pensamento generalizante. Entre o sujeito e o mundo objetivo estão formas culturalmente organizadas de elaborar o real, que possibilitam o conhecimento de um ambiente estruturado, no qual todos os elementos são carregados de significado (STOLTZ, 2008, p. 59).

A compreensão pelos professores que atuam na sala de aula dos princípios que regem o desenvolvimento e a aprendizagem humana, segundo os distintos arcabouços teóricos e conceituais, é uma variável importante para a educação escolar. O desenvolvimento humano apresenta amplitude e complexidade, com diversos recortes teóricos possíveis e variações úteis na formação continuada dos professores. Há contribuições importantes de áreas como a neurociência, a psicobiologia e as ciências cognitivas. Porém, a forma com que o conhecimento científico sobre o tema é assimilado e colocado em prática nas escolas, pode implicar em controversas ou contradições com a proposição original dos autores.

Por exemplo, a apropriação de conceitos construtivistas na prática docente tem sido alvo de questionamento devido a incompreensão de pressupostos elementares defendidos por Piaget. Goulart (2004) chama atenção para alguns equívocos que educadores alinhados a esta perspectiva podem incorrer, destacando que a postura construtivista não elimina programas de ensino, como se a prática docente seguisse exclusivamente os interesses e solicitações dos alunos; as avaliações e correções são explicadas em função da fase do desenvolvimento, mas não devem ser abolidas; o julgamento moral da criança evolui com a negociação de limites, a criança precisa aprender o que é certo e errado.

Com efeito, quanto mais a formação para a docência articula teoria e prática, de maneira ética e comprometida com o aperfeiçoamento do ensino, mais possibilidades de êxito podem ser observadas no desempenho acadêmico dos alunos. Ou seja, por mais que essa articulação seja necessária, conceitos básicos cunhados por autores como Piaget e Vigotski, ainda precisam ser discutidos com rigor e prudência. Na medida em que o professor se identifica e se posiciona alinhado a uma referência teórica, é imprescindível que suas estratégias didáticas com os alunos sejam compatíveis com a fundamentação a que se propõe seguir.

Soma-se a isso que, diante das circunstâncias atuais, em que a educação pública demanda por progressivos investimentos, é necessário buscar a excelência na formação

docente, reafirmar e revisar perspectivas teóricas consolidadas na área educativa, as quais asseguram uma visão crítica de ser humano e democrática de escola. Além disso, cabe ressaltar que vivemos em uma sociedade assentada na desigualdade, onde a instrução pública caminha “a passo de tartaruga no marco de uma política educacional que, desde o começo, bifurcou a escola brasileira, oferecendo caminhos diversos em função da extração de classe dos alunos (PATTO, 2010, p. 59).

Diante dessas reflexões, o presente artigo, de revisão teórica, investigou conceitos essenciais no pensamento de Vigotski, introduzindo as contribuições deste autor para educação, tendo como uma referência o trabalho desenvolvido por Fernando González Rey, pesquisador renomado na área. O estudo parte da premissa de que a formação docente, inspirada na teoria Histórico-Cultural, pode estimular ações conscientes e comprometidas com a realidade das escolas brasileiras, com seus desafios diários para o aprimoramento da tarefa educativa. E, um formato de educação capaz de denunciar aspectos precários da realidade brasileira, em suas discrepâncias e injustiças, pode encontrar no arcabouço conceitual de Vigotski a fundamentação necessária perante os desafios que vêm pela frente.

Ao posicionar alunos e professores numa relação dialógica, integrando aspectos sociais e culturais na dinâmica da sala de aula, a teoria Histórico-Cultural avança em questões fundamentais para a educação escolar. A identificação dos alunos com as atividades de ensino pode ser potencializada, uma vez que as tecnologias didáticas e recursos empregados têm relação com o contexto local e a história de vida dos alunos. Assim, o trabalho educativo inspirado em Vigotski pode estimular a convivência ética entre alunos e professores, para além da lógica individualista que pressupõe a competição desigual.

A proposta deste estudo contempla o rigor na formação conceitual e metodológica, auxiliando educadores no manejo das aulas em desafios recorrentes. E, assim, refletindo sobre a necessidade de apropriação de conceitos básicos de Vigotski, surgiu a motivação para retomarmos o pensamento inicial do autor, bem como, buscar o aprofundamento reflexivo em estudiosos que se dedicaram a Teoria Histórico-Cultural. Almeja-se que essa revisão forneça subsídios para prática docente e, sobretudo, que a proposta aqui apresentada traga elementos para defesa de uma educação de qualidade.

É diante de conceitos como “atividade”, “mediação” e “significado” que o desenvolvimento humano e aprendizagem em Vigotski adquire originalidade e distinção. Esses conceitos marcam o trajeto que esta revisão teórica segue em seu escopo. E, dada a complexidade do tema, a organização dos assuntos vai, inicialmente, em direção ao debate ontológico, recorrendo a noção do homem na Teoria Histórico-Cultural. Em seguida o artigo discorre sobre a linguagem e a mediação simbólica e, no último momento, trata do método de investigação defendido pelo autor.

### **Teoria Histórico-Cultural: Uma concepção de homem**

A concepção democrática de escola, aberta para a diversidade humana, que promove a inclusão por mecanismos como a isonomia e a participação comunitária, tem relação direta com a visão de homem que fundamenta todo o trabalho educativo. Esse formato de escola, que agrega vulneráveis, que tenha no acesso e permanência um de seus pilares, pode encontrar suporte na visão de homem segundo a Teoria Histórico-Cultural. Nessa abordagem, o homem é afirmado enquanto ser político, ético, autônomo e capaz de operar mudanças em sua realidade, mesmo diante de rígidas hierarquias, arbitrariedades e estratificações que acentuam desigualdades.

A ideia de sujeito recupera o caráter dialético e complexo do homem, de um homem que de forma simultânea representa uma singularidade e um ser

social, relação esta que não é uma relação de determinação externa, mas uma relação recursiva em que cada um está simultaneamente implicado na configuração plurideterminada dentro da qual se manifesta a ação do outro. (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 254).

Para avançarmos nesse debate, é necessário reafirmar uma ontologia que compreende o homem como um ser pensante, que fala, ensina e aprende. Ele é capaz de modificar o seu meio natural com sua força vital. O homem também é cultura, é parte de uma história social, sendo incapaz de sobreviver por si mesmo, por sua vontade e natureza inata - preceito tão comum para quem compreende a educação pela meritocracia. O organismo humano “é uma infraestrutura que permite o desenvolvimento de uma superestrutura que é social e, portanto, histórica” (LANE, 1984, p. 12).

González Rey (2005) alerta que essa visão de homem assegura a posição do aluno como sujeito que aprende e a sala de aula como espaço de relacionamento, sendo possível gerar espaços de inteligibilidade diferenciados sobre o processo educativo. “A definição de subjetividade com a qual trabalhamos se estende à compreensão da configuração subjetiva não só dos sujeitos individuais, mas dos cenários sociais nos quais ele atua (GONZÁLEZ REY, 2001, p. 209).

Uma vez que o homem interfere em seu meio natural, relacionando-se também com os outros, ocorre a educação das novas gerações. A produção da existência tem relação direta com a produção dos meios (instrumentos) para subsistência e isso implica no desenvolvimento de formas e conteúdo, cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem (SAVIANI, 2007). É diante dessa concepção de homem que vislumbramos a escola e o trabalho dos professores, a partir de referências como Demerval Saviani, Moacir Gadotti, Newton Duarte, dentre outros. Sabemos que Vigotski, tal como os autores citados acima, teve como uma de suas referências filosóficas o materialismo dialético.

É por essa via analítica que Vigotski sustenta a ideia de sujeito que se constitui nas determinações sociais, mas como dimensão de resistência. Sujeito, para Vigotski, não é uma identidade cartesiana unificada ou uma espécie de centro da subjetividade, como também não é sujeito determinado. É potencialidade de desenvolvimento mediado pelas intersubjetividades e atividades (SAWAIA, 2009, p. 369)

Vejamos, em seguida, como Saviani (2007) introduz a filosofia dialética situando, nitidamente, uma concepção de homem que se forma no contato com a cultura e com os grupos sociais que faz parte. Esse alinhamento teórico descarta a ideia de há uma substância universal, inerente ao homem desde o seu nascimento, a qual nos habilitaria para a vida em sociedade.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154)

É notável uma ontologia em que a discussão sobre o ser surge correlacionada aos meios concretos que o homem utiliza para organizar e reproduzir a vida. No materialismo

dialético, as transformações históricas começam nas bases objetivas da existência dos indivíduos, atingindo, posteriormente, os níveis mais abstratos. Nesta abordagem filosófica refletir sobre a atividade é refletir sobre o homem como um produto e produtor de relações materiais e simbólicas, em conjunto com outros homens.

O ser humano não é reflexo do mundo em que vive; ele produz, num nível simbólico-emocional, as suas experiências nesse mundo, ou seja, a subjetividade é uma produção humana e, portanto, tem um caráter imaginário. Sua objetividade não é definida pela reprodução de algo externo, senão que por sua própria existência, sem a qual a qualidade específica do humano não seria possível (REY, 2014, p. 58).

O conceito atividade em Vigotski está amparado no conceito de trabalho, tal como propõe Marx e Engels. “A atividade humana, mediadora das relações do homem com a natureza, diferencia-se das formas de atividade animal porque ela confere uma nova forma à realidade, ou seja, ela é uma atividade criadora” (MARTINS, 1994, p. 290).

[...] a atividade implica ações encadeadas, junto com outros indivíduos, para a satisfação de uma necessidade comum. Para haver este encadeamento é necessária a comunicação (linguagem) assim como um plano de ação (pensamento), que por sua vez decorre de atividades anteriormente desenvolvidas. Refletir sobre uma atividade realizada implica repensar suas ações, ter consciência de si mesmo e dos outros (LANE, 1984, p. 17).

A atividade humana, ao longo da evolução, tornou-se um complexo de ações mediadas pelo grupo, ou seja, socialmente definida. O motivo que estrutura e dirige a atividade encontra-se na consciência de cada indivíduo, que atua segundo uma organização estabelecida previamente pelo grupo social.

Ao longo da evolução humana mais precisamente ao longo do processo de passagem da evolução biológica à história social e cultural, a estrutura da atividade coletiva humana foi assumindo cada vez mais a forma mediada, ou seja, a indiferenciada atividade coletiva dos primitivos seres humanos foi se transformando, surgindo assim uma estrutura complexa, na qual a atividade coletiva passou a ser composta de ações individuais diferenciadas em termos de uma divisão técnica do trabalho, ou seja, uma divisão de tarefas (DUARTE, 2002, p. 285).

Para compreender essa dinâmica de ações mediadas pelo grupo é relevante partimos do princípio de que a atividade envolve três elementos, a saber: o sujeito ativo (relacionado com a ação); o objeto (relacionado com o produto da atividade), e o mediador (como ferramenta ou um significado). O produto da atividade traduz a concretização dos projetos humanos, isto o torna em um “objeto de reconhecimento” o sujeito se reconhece no objeto e é nele reconhecido pelos outros (MARTINS, 1994, p. 291).

A lógica do pensamento pautado no materialismo dialético tem com premissa que: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto (SAVIANI, 2015). Cada geração humana precedente aperfeiçoa sua indústria e seu comércio, modificando o seu regime social, em função da modificação de suas necessidades. Desse modo, o que atribui sentido a ação individual, ou seja, o que a torna uma ação racional, está diretamente ligado as relações coletivas existentes entre o indivíduo e os demais membros de um grupo.

Houve um grande impacto nas práticas pedagógicas a partir do momento em que a Teoria Histórico-Cultural, com seus fundamentos filosóficos, ganhou espaço articulando uma

das bases para o trabalho docente. A alfabetização e o letramento, portanto, dependeriam do conhecimento da dinâmica comunitária, familiar e social vivida pelo aluno. É um fato que o trabalho em sala de aula consiste numa relação de mútua influência, entre alunos e professores, onde o conhecimento científico torna-se objeto de apropriação e significação social.

É por isso que, na formação de professores e no processo de educação, a subjetividade dos professores e alunos têm relevância particular. As operações associadas a uma exigência externa podem ser cognitivamente adequadas, mas, sem emoções e sem envolvimento pessoal – condição necessária para os sentidos subjetivos nessa atividade concreta –, essas operações não geram as emoções e a energia necessárias à ação criativa (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 60).

Nesta perspectiva, considera-se que é prudente atuar em prol de uma educação com fundamentos legitimados na academia e retomar o embasamento científico nas práticas educativas. Além disso, alerta-se para o quanto é urgente subsidiar a formação educacional humanizada, que acolhe o outro e nutre a diversidade. Uma formação que tenha como um de seus objetivos o protagonismo e autonomia da comunidade escolar na luta por direitos já conquistados, os quais encontram-se em franco ataque, sejam aqueles que resguardam alunos ou professores.

Em síntese, chama atenção a alienação no cotidiano do trabalho docente. Pensar numa concepção dialética e materialista de homem para a educação, implica em contribuir para com o trabalho dos professores, de tal forma que seja fortalecido o sentido e o significado das atividades escolares, amenizando os efeitos da alienação e do sofrimento coletivo diante da precariedade material e simbólica do contexto educativo.

### **Desenvolvimento, aprendizagem e mediação**

A teoria formulada por Vigotski é uma das mais estudadas e aplicadas na educação (GOULART, 2004). Analisando a interação do ser humano com o meio social, ele introduziu conceitos fundamentais para aprendizagem tais como: mediação, significado e zona de desenvolvimento imanente, tendo como fator constituinte a superação de dicotomias. Diante disso, a dimensão afetiva e a cognitiva são colocadas em uma perspectiva integrada, sendo a emoção o componente primordial da mediação.

Importante notar que não encontramos em Vigotski a dicotomia entre pensamento e emoção. Pelo contrário, a motivação e a emoção constituem a gênese do pensamento. Portanto, qualquer que seja o nível a que pertença o pensamento, ele é sempre um fenômeno que tem na base uma emoção. Compreende-se que o processo cognitivo nunca existe independente da emoção (LANE, 1995, p. 118).

Esses conceitos quando utilizados nas práticas de ensino e aprendizagem podem fundamentar ações inovadoras e colaborativas em sala de aula. Trata-se de uma perspectiva que propõe uma revolução nas formas de ensinar e aprender, buscando a emancipação e autonomia do aluno (ZANELLA; MOLON, 2000). O destaque ocorre na interação da criança com os outros, em diferentes contextos da vida cotidiana, além da escola. Esta evidência “que parece ter pouco significado em si mesma, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças” (VIGOTSKI, 2000, p. 57).

Alexander Romanovich Luria e Lev Semyonovich Vigotski defendiam que por meio da apropriação dos signos e instrumentos culturais, as funções psicológicas superiores puderam evoluir ao longo de gerações (VIEIRA; LEAL, 2018). Essas funções são: a percepção, as operações sensório-motoras, a atenção, a memória e o pensamento. As funções citadas se modificam ao longo do ciclo vital. A origem de uma função, não anula a presença da outra. A cognição é compreendida como componente psíquico cujo desenvolvimento depende da interação com o ambiente social (GOES; CRUZ, 2016).

Esta afirmação situa o pensamento como um ato psicológico formado socialmente. Com efeito, o desenvolvimento humano é compreendido segundo o processo histórico de constituição da cultura, o qual estabelece padrões para socialização, interpretação da realidade e produção de significados sobre o mundo. “Dessa perspectiva as funções da escola, deixam de aparecer como processos isolados e fragmentados para aparecer como momentos de sistemas mais complexos, dentro dos quais se constituem sua significação e sentido” (GONZÁLEZ REY, 2001, p. 10).

O ser humano nasce com funções psicológicas elementares, a teoria Histórico-Cultural busca explicações para a formação das funções superiores. O homem desenvolveu tais faculdades pela “objetivação que, para realizar-se, necessita que cada indivíduo se aproprie daquilo que foi objetivado pelas gerações que lhe antecederam” (DUARTE, 2004, p. 50). A história do homem, desde os primórdios é, de fato, a história do desenvolvimento entrelaçado dessas duas vertentes (BONAMIGO, 2018).

[...] um instrumento é, num determinado sentido, um resultado imediato da atividade de quem o produziu. Neste sentido, contém o trabalho objetivado da pessoa ou das pessoas que participaram de sua produção. Mas ele é também atividade humana objetivada num outro sentido, qual seja, como resultado da história de “gerações” de instrumentos do mesmo tipo. Durante essa história, o instrumento vai sofrendo transformações e aperfeiçoamentos por exigência da atividade social. Portanto, os produtos culturais resultantes do processo de objetivação são sempre sínteses da atividade humana (DUARTE, 2004, p. 51).

Quanto ao processo de humanização, Almeida (2007) destaca o vínculo dialético do homem com a natureza e a sociedade. Esse vínculo promove o desenvolvimento do ser singular que não se assemelha ao outro e do ser geral, aquele que se identifica com os outros. “Vigotski faz explicitamente um paralelo entre o processo educativo por meio do qual a criança é levada a se apropriar de sistemas de instrumentos psicológicos e a história humana” (DUARTE, 2002, p. 1563). O processo civilizatório é compreendido a partir construção, uso e manuseio de instrumentos para manutenção da vida coletiva.

A produção de tecnologias, que depende das funções psicológicas superiores, produz relações sociais, cultura e significados sobre o mundo. É neste âmbito que Vigotski investigou a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Furtado (2001) acentua que o desenvolvimento não tem relação somente com a dimensão filogenética e ontogenética, chamando a atenção para desigualdade entre as classes sociais. Ou seja, “esse fator histórico produz um campo de desigualdade que vai além dos fatores ambientais. Há que se considerar a existência de diferenças produzidas historicamente na luta de classes” (FURTADO, 2001, p. 81).

Zanella e Molon (2007) acrescentam que a teoria Histórico-Cultural tem sido profícua quanto ao explicitar a lógica perversa da inclusão e exclusão, possibilitando aberturas frente aos desafios teóricos e metodológicos para o planejamento educacional. “São projetos revolucionários que nascem comprometidos com as transformações sociais, em direção a uma existência digna para todos em uma perspectiva que acolhe diferentes campos de saber” (ZANELLA; MOLON, 2007, p. 263).



A teoria formulada por Vigotski sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem pode trazer importantes reflexões para os profissionais da educação. Uma contribuição que pode ser destacada é que a atividade humana, desde a infância, é um produto social, decorre da alteridade e dos processos de significação. A aprendizagem é compreendida em seu aspecto relacional, interativo e comunicativo com o outro. A condição social do aluno foi colocada em destaque e afirmada como base para o desenvolvimento da consciência, linguagem e pensamento. “As funções psíquicas superiores não representam estruturas fechadas e sim formas de organização em permanente processo de desenvolvimento, compreendidas o tempo todo com a ação do sujeito em um determinado contexto social (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 40).

É na relação mediada com o outro que o aluno tem a oportunidade de manifestar seus conhecimentos latentes, seus raciocínios avançados na busca por respostas. É, também, neste âmbito que Vigotski (2000) questiona a rigidez com que a idade mental (maturação) do aluno era considerada para o planejamento educacional. O autor indagava que muitos teóricos não “consideraram a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha” (VIGOTSKI, 2000, p. 57).

Os fatores sociais, externos a escola, interferem no cotidiano dos alunos em momentos decisivos para o desempenho acadêmico. Essa compreensão pode tornar a pedagogia e a psicologia envolvidas com o “desenvolvimento de potencialidades dos indivíduos, ampliando a consciência, emancipação e libertação, assim como superando a alienação e reificação da produção mental humana” (ELHAMMOUMI, 2016, p. 32). O momento histórico em que se encontra a educação brasileira é propício para retomada de toda a criticidade com inspiração na psicologia do desenvolvimento de Vigotski.

Uma revisão nas obras do autor indica a compreensão do funcionamento psíquico amparada na filosofia monista. Trata-se de uma ontologia que vai além das dicotomias na compreensão de todo o processo de formação e aquisição do conhecimento. Essa proposta “rompe o dualismo do social e do individual, enfatiza o caráter singular e constituído do sujeito, no qual se diferencia dos enfoques herméticos, que partem de princípios únicos e universais” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 195).

Vigotski (2000) foi enfático ao afirmar que quem separou o pensamento do afeto, fechou para si mesmo a explicação das origens do próprio pensamento. Por sua vez, a análise processual do pensamento implica na descoberta dos motivos, interesses e tendências motrizes. Esses fatores são carregados de afeto e orientam o movimento do pensamento para a ação. Essa concepção sobre o desenvolvimento coloca em relevo que o desempenho intelectual pode ser avaliado levando em consideração a mediação.

É por isso que, na formação de professores e no processo de educação, a subjetividade dos professores e alunos têm relevância particular. As operações associadas a uma exigência externa podem ser cognitivamente adequadas, mas, sem emoções e sem envolvimento pessoal – condição necessária para os sentidos subjetivos nessa atividade concreta –, essas operações não geram as emoções e a energia necessárias à ação criativa. As emoções só se expressarão nesse nível constante e progressivo dentro da configuração subjetiva da ação em curso, na qual a unidade da emoção com os processos simbólicos será responsável pela imaginação, aspecto principal de toda criação humana (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 62).

Como destacado anteriormente, a emoção “desempenha o papel de mediadora, que conecta realidade imediata e imaginação, e não é só a imaginação que é rica em momentos emocionais, mas também é o pensamento realista” (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011,

p. 649). É diante dessa afirmação que o conceito zona de desenvolvimento imanente pode ser introduzido.

A zona blijaichego razvitia é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com a ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com ajuda de problemas que a criança resolve sob orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes. (VIGOTSKI, 2004, p. 379 apud PRESTES, 2013, p. 299).

Segundo Prestes (2013) *Zona Blijaichego Razvitia* é o conceito que contempla as ideias de Vigostski sobre a relação entre atividade e desenvolvimento. Para a autora citada, a palavra que pode ser aplicada na tradução do termo para o português seria imanente. Esse conceito diz respeito a resolução de atividades que ocorrem na forma colaborativa. Quando a criança recebe auxílio de um adulto ou outros colegas, ela pode criar condições para o desenvolvimento de potencialidades.

É apoiando-se no conceito de Zona Blijaichego Razvitia que Vigotski diz que é preciso estudar as possibilidades da criança e não o que ela já tem ou sabe (nível real), pois, investigando o que faz de forma autônoma, estamos estudando o desenvolvimento do ontem, aquilo que a criança ou a pessoa já tem ou sabe. Então, ele introduz o conceito de Zona Blijaichego Razvitia, afirmando que a atividade colaborativa pode criar essa zona que põe em movimento uma série de processos internos de desenvolvimento que são possíveis na esfera de relação com outras pessoas, mas que, ao percorrermos essa marcha orientada para o sentido interno, tornam-se patrimônio da criança. Isso não quer dizer que Vigotski vê o desenvolvimento apenas como maturação, ou que valoriza somente o ponto de chegada da criança. Ao contrário, se desenvolvimento é uma possibilidade, então é imprevisível e não obrigatório; uma vez desencadeado, pode mudar de rumo e depende de múltiplos aspectos (PRESTES, 2013, p. 300).

Ao considerar esse conceito, os educadores podem avaliar as capacidades e competências dos alunos contemplando a colaboração, as relações mediadas que ocorrem na sala de aula. O nível intelectual que mesmo não sendo manifestado de forma isolada pode ser observado na resolução colaborativa de problemas. Ao trabalhar com princípio de que há uma zona de desenvolvimento imanente mediada pelas emoções, o professor inclui uma ferramenta diferencial para o acompanhamento e compreensão da capacidade dos alunos. Em síntese, cabe o destaque para a seguinte afirmação: “a criança é capaz de fazer mais do que ela pode compreender” (VIGOTSKI, 2000, p. 67).

A tese que o autor defende é que o desenvolvimento humano não coincide com a aprendizagem, de tal forma que podemos considerar uma diferença temporal entre o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem. Além disso, os fundamentos dessa teoria podem contribuir na análise do trabalho docente em seu momento atual, onde mecanismos psíquicos de defesa são acionados diariamente tendo em vista o desgaste mental e o sofrimento na instituição escolar.

No cotidiano de trabalhado nas escolas, o embate pela saúde mental é travado por forças desiguais, com efeitos difusos na comunidade escolar. É notável um quadro de sintomas psíquicos como a ansiedade, a angústia, fobias e ideação suicida com graves consequências para a saúde mental de alunos, professores e técnicos administrativos. Um formato de educação em condições de combater esses sofrimentos pode encontrar na teoria

Histórico-Cultural uma referência para conduta e intervenção efetiva. O professor e o aluno se encontram inseridos nessa prática, mas, podem atuar em posições distintas.

Assim, deriva-se a noção de que o ensino deve gerar expressões emocionais nos alunos e no professor, de modo a facilitar o desenvolvimento pessoal de ambos, aluno e professor. O professor que não se emociona em suas aulas é aquele que repete um roteiro impessoal ao longo do tempo. Uma aula é um ato dialógico de criação e reflexão professor-aluno, aluno-aluno. Para o ensino se tornar um processo educativo, é fundamental o envolvimento emocional dos participantes, condição primeira para a emergência do sujeito que aprende  
(GONZÁLEZ REY, 2014, p. 58).

Cabe aos momentos intermediários desse método de intervenção coletiva a identificação das questões suscitadas pela prática social - problematização - dos instrumentos teóricos e práticos, e ainda a sua compreensão e solução – instrumentação (SAVIANI, 2015). Essa referência crítica possibilita acompanhar as transformações sociais que incidem nas escolas, uma vez que a educação é pensada em sua articulação com o território comunitário. Chama a atenção, ainda, o processo de adoecimento dos professores, envolvendo hábitos difíceis de serem modificados.

Há uma série de estudos sobre a síndrome de Burnout com profissionais da educação e suas consequências para a educação formal. “A vivência depressiva em relação ao trabalho e a si mesmo alimenta-se da sensação de adormecimento intelectual, de esclerose mental e esvaziamento (HELOANI; CAPITÃO, 2003, p. 106). Um projeto educativo emancipatório na perspectiva Histórico-Cultural terá como meta amenizar os efeitos da alienação, potencializando afetos positivos, combatendo a violência institucional e suas diversas formas de manifestação com a autogestão dos conflitos e a coparticipação nos processos decisórios.

### **Métodos de investigação: pensamento e linguagem**

Dentre os temas mais explorados por Vigotski é possível citar suas investigações sobre a formação do psiquismo a partir de funções complexas, como a aquisição da fala, a consciência e o pensamento. No período em que ele realizava seus estudos predominavam a Psicologia Estrutural de Edward Bradford Titchner e a Psicologia Funcional de William James (SCHULTZ; SCHULTZ, 2006), as quais forneciam as explicações reconhecidas no meio acadêmico sobre o desenvolvimento e aprendizagem.

Vigotski (2000), por sua vez, alertava que os problemas envolvendo a relação pensamento e linguagem tinham pouca produção acadêmica, permaneciam como um fenômeno obscuro. Ele salientava que “o ponto central de todo esse problema é, evidentemente, a relação entre o pensamento e a palavra. Todas as outras questões conexas são como que secundárias e logicamente subordinadas” (VIGOTSKI, 2000, p. 3). Destaca-se a crítica do autor às vertentes tradicionais da psicologia que investigavam o fenômeno da aprendizagem no início do século XX.

Primeiro a crítica foi direcionada para os pesquisadores que unificavam pensamento e linguagem, por exemplo, na psicologia associativa: “Quem funde pensamento com linguagem fecha para si mesmo o caminho para abordar a relação entre eles e antecipa a impossibilidade de resolver a questão. Contorna a questão” (VIGOTSKI, 2000, p. 4). Em seguida, observa-se a crítica direcionada aos autores que dissociavam pensamento e linguagem, de tal forma que decompunham o pensamento em elementos constitutivos. Essa era a abordagem estrutural que investigava as propriedades puras das formas de pensar.

No método estrutural a interpretação da relação entre linguagem e pensamento era vista de forma puramente mecânica, externa entre dois processos diferentes. Neste sentido, “a própria palavra, que representa uma unidade viva de som e significado, que contém na forma mais simples todas as propriedades básicas do conjunto do pensamento discursivo, foi fracionada” (VIGOTSKI, 2000, p. 7). Em síntese, a relação pensamento e linguagem era tradicionalmente investigada a partir de dois polos opostos: da unificação (como se fossem de uma única natureza) e da completa cisão (como se fossem de natureza diversa e independente).

O método associativo e o estrutural tinham embasamentos filosóficos no dualismo mecanicista e no paralelismo psicofísico, sendo alvos de crítica contundente de Vigotski. De fato, a teoria Histórico-Cultural distanciou-se dessas duas tradições da pesquisa que predominavam na academia no século passado. Molon (2011) confirma que as relações entre pensamento e linguagem não podem ser analisadas como se fossem diretas, pois, há significados que cumprem a tarefa da mediação. Logo, o estudo fonético só pode ser efetivo ao empregar um método de análise em que a decomposição preserve as propriedades que pertencem à fala.

A fala, uma das formas de linguagem através da qual os significados sociais são compreendidos e acordados, encontra-se permeada por expressões afetivas que se tornam igualmente alvo das interações: preferências, antagonismos, concordâncias, simpatias e antipatias. A ação e a fala unem-se na coordenação de várias habilidades, entre elas o pensamento discursivo (MARTINS, p. 115)

A relação com o outro, no contato social, foi destacada visando a compreensão do uso das palavras. “A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão” (VIGOTSKI 2000, p. 15). O autor argumenta que a análise por decomposição das palavras, tal como defendia a psicologia estrutural, partia da dissociação entre a função social e a função intelectual da linguagem. Neste formato metodológico, as funções eram concebidas como se fossem de natureza paralela e independente.

Já a proposta de Vigotski contempla o pensamento discursivo, que não pode ser compreendido diante do fracionamento e posterior junção artificial de seus elementos, pois, o significado perde-se nesse processo. É na relação com o meio social que se encontra a concepção do autor sobre a função da linguagem, contemplando assim, a subjetividade e a intersubjetividade. É notável o empenho do autor em superar a “decomposição das totalidades psicológicas complexas”, buscando afirmar o dinamismo da linguagem e os significados do som.

Para ele, a palavra, sendo um microcosmo da consciência, contém em seu significado a possibilidade de analisar as relações entre pensamento e linguagem. A unidade mínima do pensamento e da linguagem é o significado da palavra, ou seja, é no significado que o pensamento e a fala se unem, criando condições para o desenvolvimento do pensamento linguístico e da fala intelectual (MARTINS, p. 115).

A palavra possui, então, dois elementos: o significado e o sentido. O primeiro refere-se a um sistema de relações objetivas que formam uma espécie de núcleo estável, o qual pode ser compartilhado com outros indivíduos do mesmo grupo cultural. O significado está, assim, para Vigotski, mais relacionado ao desenvolvimento dos processos cognitivos superiores. O sentido, por sua vez, se refere ao significado para cada indivíduo, que está diretamente relacionado às suas vivências particulares. A palavra reúne, então, razão e emoção,

afetividade e cognição, constituindo relações de complementaridade e não de causalidade ou alternância (SOUZA, 2011, p. 252).

O sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa, que tem inúmeras zonas que variam em sua instabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido, que a palavra adquire no contexto da fala. É a mais estável, unificada e precisa dessas zonas. Em contextos diferentes o sentido de uma palavra muda. Ao contrário, o significado é, comparativamente, um ponto fixo e estável que permanece constante, apesar de todas as mudanças no sentido das palavras (VIGOTSKI, 2000, p. 274)

Era fundamental que a análise da linguagem fosse capaz de alcançar os “produtos heterogêneos ao todo analisado, que não contêm as propriedades inerentes ao todo como tal, e possuem uma variedade de propriedades que nunca poderiam ser encontradas nesse todo” (VIGOTSKI, 2000, p. 5). O autor conclui que o método da decomposição da psicologia estrutural tendia a alcançar um resultado diverso de sua proposição.

Nas pesquisas tradicionais daquela época, não havia consideração sobre a relação entre sentido e significado das palavras. O método estrutural não explicava as propriedades concretas e específicas do todo em estudo, sendo ineficaz em projetar “o todo a uma diretriz mais geral, capaz de nos explicar apenas o que concerne a toda linguagem e ao pensamento em sua universalidade abstrata (VIGOTSKI, 2000, p. 5). A compreensão da dimensão concreta da linguagem depende de uma leitura semiótica do todo (pensamento e palavras), do ambiente social e da alteridade.

O aprofundamento nesses problemas metodológicos foi essencial na evolução da obra do autor. Algumas diretrizes reforçam essa afirmação, como a proposta para superação das vertentes tradicionais da pesquisa sobre o desenvolvimento. Primeiro, deve-se substituir o método de decomposição por um método de análise que acarreta unidades. Segundo, é necessário encontrar propriedades nestas unidades que não podem ser decompostas e são mantidas. E, terceiro, “descobrir aquelas unidades em que essas propriedades estão representadas num aspecto contrário para, através dessa análise, tentar resolver as questões que se lhe apresentam” (VIGOTSKI, 2000, p. 8).

Com esse procedimento ele almejava ir além das tendências norteadas pela psicologia associativa e a psicologia estrutural, as quais não apresentavam respostas sobre o significado das palavras. Nesta proposta, ele afirmava que há uma natureza interna no significado das palavras, a qual para ser conhecida seria necessário partir do princípio de que a palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a uma classe ou agrupamento de objetos formando as unidades. O autor argumentava que cada palavra é uma generalização latente, ou seja, é um ato verbal de pensamento, diverso das sensações e percepções imediatas.

No desenvolvimento da linguagem haveria um “salto dialético”, definindo a passagem tanto da matéria não pensante para a sensação, como da sensação para o pensamento. “Daí podermos concluir que o significado da palavra, que acabamos de tentar elucidar do ponto de vista psicológico, tem na sua generalização um ato de pensamento na verdadeira acepção do termo” (VIGOTSKI, 2000, p. 10). O pensamento adquire uma função psicológica superior quando o princípio de generalização das palavras reflete o real na consciência do sujeito. Bock (2004) destaca que a função da linguagem na obra de Vigotski deve ser avaliada diante do seguinte pressuposto: do mesmo modo em que aprendemos a utilizar um lápis, aprendemos a utilizar a linguagem.

Aqui percebe-se tanto a importância da análise objetiva, concreta e social do instrumento, quanto o seu uso num dado contexto. Seguindo essa lógica, pode-se introduzir o conceito “significado”, enquanto uma unidade da totalidade do pensamento discursivo. É neste contexto que o autor indaga: “que unidade é essa que não se deixa decompor e contém

propriedades inerentes ao pensamento verbalizado como uma totalidade? Achamos que essa unidade pode ser encontrada no aspecto interno da palavra: no seu significado” (VIGOTSKI, 2000, p. 7).

Sendo assim, para que uma criança consiga comunicar uma vivência ou conteúdo da consciência é imprescindível a inserção desse conteúdo em uma classe ou agrupamento de fenômenos. E isso foi apontado anteriormente no princípio de generalização compreendido a partir das unidades de significado. Há, portanto, um novo caminho que segue não em direção a análise das partes ou da fragmentação, “mas pela compreensão delas numa relação dinâmica que passa a constituir uma unidade qualitativa diferenciada que só toma significado dentro do próprio processo de construção do problema” (GONZÁLEZ-REY, 2005, p. 159).

Pode-se afirmar que a linguagem “é um instrumento no qual foi cristalizada a habilidade do pensamento. Ao nos apropriarmos da linguagem, absorvemos com ela a capacidade de produzir um pensamento lógico abstrato” (BOCK, 2004, p. 29). Quanto ao princípio da generalização, cabe ressaltar que ele indica que “as formas superiores de comunicação psicológica, inerentes ao homem, só são possíveis porque, no pensamento, o homem reflete a realidade de modo generalizado” (VIGOTSKI, 2000, p. 12).

O autor conclui que privada do significado, a palavra já não pertence ao reino da linguagem. Em síntese, um objeto cultural, como a palavra, tem uma função social que delimita seu significado num dado contexto (DUARTE, 2002). E, “ao atribuir esse lugar conceitual à palavra, Vigotski toma o significado como foco de consideração. Um dos esforços teóricos centrais está na discussão do significado da palavra” (GOES; CRUZ, 2016, p. 36).

Na sala de aula as palavras adquirem esse aspecto, enquanto objetos de uma cultura compartilhada na realidade local, sendo necessária a compreensão pelos professores do repertório linguístico que os alunos trazem para a escola. As definições de Vigotski sobre as funções psicológicas superiores podem trazer importantes contrições sobre o pensamento educacional contemporâneo. “O saber mais importante do ponto de vista psicológico não é o conhecimento explícito e formalizado, mas esse saber inserido na práxis quotidiana, na maioria das vezes implícito e naturalizado” (MARTIN-BORÓ, 1997, p. 15).

Ao analisarmos a teoria Histórico-Cultural constatamos que ela potencializa avanços reflexivos sobre os métodos de pesquisa que dominavam os estudos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem no início do século XX. Os métodos tradicionais tendiam para o paralelismo (associação) ou para a dissociação (estruturalismo) completa entre os estados fisiológicos e a consciência. O objetivo de ir além das dicotomias e dos dualismos nas explicações sobre pensamento e linguagem é algo notável e concretizado nos estudos de Vigotski.

### **Considerações finais**

No exercício de revisar os textos clássicos da abordagem Histórico-Cultural, buscamos neste estudo apontar reflexões sobre o desenvolvimento humano, problemas metodológicos na investigação sobre a linguagem, pensamento e a aquisição das funções psicológicas superiores. Vigotski promoveu grande impacto nessa área, sendo uma referência para muitos profissionais da educação. Se há críticas contundentes ao fracasso escolar, metas não alcançadas na alfabetização, no domínio elementar em matemática e língua portuguesa, a aplicação da teoria Histórico-Cultural pode ser um caminho para elevar índices de aproveitamento e rendimento dos alunos.

Essa abordagem pode auxiliar os educadores planejarem as aulas, promovendo um olhar contextualizado com a realidade vivida pelos alunos, não se esquivando de analisar as diferenças e singularidades de cada um. E, nesse caminho, vislumbramos o quanto os afetos,

as emoções e a aprendizagem precisam ser compreendidas de maneira processual, conexa e dialógica. Superando dicotomias entre razão e emoção, o cognitivo e o afetivo, a aprendizagem e o desenvolvimento, a teoria Vigotski pode situar os educadores para além de um profissional habilitado a ministrar conhecimentos.

São as emoções, em conjunto com o desejo e a necessidade, que constituem uma esfera do psiquismo bastante valorizada por Vigotski, a da motivação, que é a base afetivo-volitiva de nossa consciência e pensamento, e, portanto, contém o último porquê de nossas atividades e ideias (SAWAIA, 2009, p. 367).

As demandas são urgentes, indicam o quanto é necessário subsidiar a formação educacional humanizada, que acolhe a diferença e nutre a diversidade de conhecimentos científicos resguardando direitos e garantias constituídas na lei. A educação é um ato de luta por direitos e reconhecimento da intersubjetividade. Os alunos podem ser estimulados ao debate e a crítica, a serem ativos em todo o processo educativo. Enquanto diretriz para o trabalho docente, acentua-se a relevância desse movimento de aproximação e revisão constante de princípios básicos que podem ser aplicados na realidade das escolas, fornecendo operadores para a descoberta e fortalecimento de potências.

## 1. Referências

ABIB, José Antônio Damásio. O sujeito na epistemologia genética. **Psicologia em estudo**, v. 8, p. 61-69, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/rXx7sBYnY4cstLh767xpzjf/?lang=pt>. Acesso em 13 jun. 2022.

ALMEIDA, José Luís Vieira de. Trabalho docente: uma categoria ontológica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 2, n. 2, p. 117-126, 2007. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/464>. Acesso em: 13 jun. 2022.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para la psicologia atual. **Psicologia para América Latina**, n. 1, 2004. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2004000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2004000100002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 13 jun. 2022.

BONAMIGO, Gilmar Francisco. Aproximação Hermenêutica a Vygotsky: entre a arqueologia e o possível. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 1, p. 153-168, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n1/2175-6236-edreal-43-01-153.pdf>. Acesso em 13 jun. 2022.

COSTA, Eduardo Moura da; TULESKI, Silvana Calvo. Crítica ao método de pesquisa construcionista social a partir da psicologia vigotskiana. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 195-203, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018014981>. Acesso em 13 jun. 2022.

DUARTE, Newton. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, v. 21, n. 2, p. 229-301, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9646>. Acesso em 13 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **CEDES**, v. 24, n. 62, p. 44-63, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100004>. Acesso em 13 jun. 2022.

ELHAMMOUMI, Mohamed. O paradigma de pesquisa histórico-cultural de Vygotsky: a luta por uma nova psicologia. Em: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELO Suely Amaral. (Orgs). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

FISCHER, Gustave-Nicolas. **Os conceitos fundamentais da Psicologia Social**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

FURTADO, Odair. O psiquismo e a Subjetividade Social. Em: BOCK, Ana Maria Mercedes Bock (Org.). **Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 1ªed.São Paulo: Cortez Editora, 2001, p. 75-93.

GÓES, Maria Cecília Rafael.; CRUZ, Maria Nazaré. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2, p. 31-45, 29 fev. 2016. Disponível em: <http://periódicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/863627>. Acesso em: 14 jun. 2022.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Qualitativa em psicologia Caminhos e Desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

\_\_\_\_\_. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. Cengage Learning Editores, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação, subjetividade e a formação do professor de psicologia. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 5, n. 1, p. 50-63, 2014.

GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da Educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2004.

HELOANI, José Roberto; CAPITÃO, Cláudio Garcia. Saúde mental e psicologia do trabalho. **São Paulo Perspectiva**, v. 17, n. 2, p. 102-108, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392003000200011>. Acesso em: 14 jun. 2022.

LANE, Silvia Tatiane. A mediação emocional na constituição do psiquismo humano. Em: Silvia Tatiane Lane & Bader Sawaia (Orgs.). **Novas veredas da psicologia social**. (pp. 55-63), São Paulo: Brasiliense: EDUC, 1995.

MACHADO, Letícia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 4, p. 647-657, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/cvL9hMXKctvZpzF3nLFdyYw/?lang=pt&format=html#>. Acesso em 13 jun. 2022.

MARTINS, João Batista. A perspectiva metodológica em Vygotsky: o materialismo dialético. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 15, n. 3, p. 287-295, 1994.

MARTINS, João Carlos. Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. **Série Ideias**, v. 28, p. 111-122, 1997.

MARTÍN-BARÓ, Ignácio. O papel do psicólogo. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 2, n. 1, p. 7-27, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002>. Acessos em: 13 jun. 2022.

MOLON, Susana Inês. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, out./dez. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722011000400012>. Acesso em: 13 jun. 2022.

PATTO, Maria Helena Souza. **Exercícios de indignação. Escritos de Educação e Psicologia**. Casa do Psicólogo: São Paulo, 2010.

PEREIRA, Cacia Linhares. Piaget, Vygotsky e Wallon: contribuições para os estudos da linguagem. **Psicologia em Estudo**, v. 17, n. 2, p. 277-286, 2012.

PRESTES, Zoia. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista de Educação Pública**, v. 22, n. 49, p. 295-304, 2013.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan. 2007.



\_\_\_\_\_. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, p. 26-43, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12463>. Acesso em: 13 jun. 2022.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 2, p. 249-254, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000200005>. Acesso em: 13 jun. 2022.

STOLTZ, Tania. **As perspectivas construtivista e histórico cultural na educação escolar**. Intersaberes: Curitiba, 2008.

VIEIRA, Ana Paula Alves; LEAL, Záira Fátima de Rezende Gonzalez. Enfrentando as Queixas: o Desenvolvimento da Atividade Voluntária para a Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 38, n. 4, p. 680-695, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703002052017>. Acesso em: 13 jun. 2022.

VIGOTSKI., Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

ZANELLA, Andréa Vieira; MOLON, Susana Inês. Psicologia (em) contextos de escolarização formal: das práticas de dominação à (re) invenção da vida. **Contrapontos**, v. 7, n. 2, p. 255-268, 2007. Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/904>. Acesso em: 13 jun. 2022