



SENTIDOS E SIGNIFICADOS NO CONTEXTO ESCOLAR¹

Wanda Maria Junqueira de Aguiar²

Claudia Leme Ferreira Davis³

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir a importância da apreensão dos significados e sentidos no contexto escolar. O fato de nos colocarmos esta meta, se da por acreditamos que este é um caminho para apreendemos as contradições, movimentos, enfim, as especificidades que aí ocorrem, de modo a produzir conhecimento importante para intervenções calcadas na realidade concreta. Superando a ideia de contexto escolar, trazemos a noção de “cotidiano escolar”, que direciona nosso olhar investigativo para as relações pessoais, institucionais, sociais de modo articulado. O caminho escolhido é o de resgatar o sujeito da atividade (professor), na sua cotidianidade, entendido como síntese das múltiplas determinações, como revelador da totalidade e complexidade social. Centrar o olhar nos sujeitos que atuam na escola implica compreender, necessariamente, os sentidos e significados que atribuem aos eventos/situações/fenômenos que aí se passam, ou seja, compreender sua subjetividade. Deste modo, consideramos além das categorias sentidos e significados, a subjetividade como uma importante categoria de análise, entendida como uma dimensão da realidade social, como a articulação dos sentidos e significados do sujeito. Para finalizar apresentamos e justificamos a adoção dos procedimentos adotados para a produção de informações, no caso: auto confrontação simples e cruzada. Tais procedimentos são vistos como tendo a possibilidade de produzir informações de qualidade, que favorecerão análise que alcance os sentidos dos professores.

Recebido em: novembro/2010 – Aceito em fevereiro/2011.

1 Muitas das reflexões teóricas e metodológicas apresentadas neste artigo foram e continuam sendo construídas no processo de realização do projeto – PROCAD- financiado pela CAPES.

2 Professora do Programa de Pós Graduação Educação: Psicologia da Educação – PUC/SP. E-mail: iajunqueira@uol.com.br

3 Professora do Programa de Pós Graduação Educação: Psicologia da Educação – PUC/SP. E-mail: claudiadavis@uol.com.br





Palavras-chave: Professor. Escola. Sentidos. Significados. Cotidiano.

SENSES AND MEANINGS IN THE SCHOOL CONTEXT

Abstract

The objective of this article is to discuss the importance in the apprehension of senses and meanings in the school context. The option for this discussion is justified by the belief that this is a way to apprehend the contradictions, movements finally the specificities that take place there, in order to produce important knowledge for interventions supported in concrete reality. Overcoming the idea of school context, this paper brings the notion of “school routine”, which guides its investigative view to personal, institutional and social relations in an articulated way. The chosen path is to bring back the subject of activity (professor), in his routine, understood as a synthesis of multiple determinations, as a revealer of social totality and complexity. To center the view in the subjects who act at school implies in the comprehension of senses and meanings that attribute to events/situations/phenomena that take place there, in other words, to comprehend their subjectivity. This way, we consider beyond the categories of senses and meanings, subjectivity as an important category of analyze, understood as a dimension of social reality, as an articulation between the subjects` senses and meanings. In order to conclude, we present and justify the adoption of the adopted procedures for the production of information: simple and complex self confrontation. These procedures are seen as a possibility to produce information of quality that will improve the analyses that undertake teachers` senses.

Keywords: Teacher. School. Senses. Meanings. Daily.

Introdução

Para educadores e estudiosos preocupados com a educação escolar, muitas são as questões que precisam ser estudadas: a relação professor/aluno, a disciplina, as formas pelas quais se lida





com a diversidade, as crenças e os estereótipos, a visão de aluno, a relação do professor com o conhecimento erudito etc. Esses temas, na grande maioria das vezes, envolvem a figura do professor, de modo que conhecê-la é um requisito importante para que se possa avançar no entendimento da escola como um todo. Existem, por outro lado, múltiplas abordagens e múltiplos recortes para se aproximar dessa questão e, dentre elas está, a Psicologia Sócio-Histórica (PSH) e o processo de significação. De fato, nessa ótica, um recorte intrigante e instigante para entender melhor o docente está em apreender, com base em seu discurso, os sentidos e significados que ele atribui aos fenômenos que ocorrem no contexto escolar. Elucidar por meio de análise o processo de significação (que articula os sentidos dos sujeitos e os significados socialmente acordados) significa entender, também, seu movimento, que comporta especificidades e contradições. Tal como se pretende aqui defender, esse é um conhecimento central para que se possa intervir, de maneira eficiente e eficaz, na concretude do contexto escolar.

Contexto escolar, por sua vez, refere-se aos fenômenos que se passam sistematicamente na escola e que, justamente por isso, configuram o que pode ser entendido como o cotidiano vivido no espaço da escola, ou seja, um espaço de vivências, de relações de importâncias múltiplas e díspares, de contradições, de reprodução e de produção de possibilidades de superação. O conceito de cotidiano, entendido por Heller (1989) como lugar “*de sadias rebeliões*” e de alienação, cabe bem para que se possa entender o espaço em que se configuram as relações e as atividades escolares. Como afirmam Aguiar e Bock (2003, p. 150), “[...] não se pode negar que a escola, em nossa sociedade capitalista, tem a função de servir ao capital, constituindo-se, portanto, em uma escola de classe. No entanto, não nos esqueçamos que, como parte da totalidade social, como mediação social, a escola vai encarnar e reproduzir as contradições sociais”. Assim, trata-se de uma escola que, como parte da realidade social e em seu bojo, favorece tanto a repetição e a mesmice, quanto permite a crítica, a ruptura e a transformação dessa realidade.





2 Localizando os sentidos e significados: alguns conceitos e categorias centrais

Compreender o cotidiano escolar requer, portanto, um movimento investigativo que permita captar, de modo articulado, a totalidade social e a institucional, elucidando seus processos. Um caminho promissor é o de tentar compreender o sujeito da atividade docente, definido, na perspectiva adotada, como síntese das múltiplas determinações. Dito em outras palavras, vale a pena estudar o professor porque é por meio dele que se pode captar a totalidade e, ainda, a complexidade do social. Mas como proceder para entender melhor o sujeito (no caso, o professor)? Analisando sua subjetividade, essa é a proposta da PSH, que a entende como uma dimensão da realidade social ou, mais precisamente, como a articulação dos sentidos e significados que o sujeito atribui aos fenômenos escolares. Subjetividade constitui, assim, uma categoria importante de análise para a PSH.

Nesse sentido, cabe explicitar como essa abordagem entende a subjetividade. Para tanto, vale mencionar que um pensamento caro ao materialismo histórico e dialético é o de que não pode haver objetividade sem subjetividade e vice-versa. Nessa perspectiva, o objetivo e o subjetivo mantêm uma relação de mediação, entendida como aquela em que um e outro simultaneamente se incluem e se excluem, constituindo-se mutuamente. O homem, nessa perspectiva, é formado na relação dialética que mantém com o social e com a história, podendo-se dizer que, por isso mesmo, ele é, ao mesmo tempo, social, histórico e individual. A individualização humana se dá, portanto, ao longo do processo interativo do homem com seus semelhantes, em seu tempo e em seu espaço.

Compreender de maneira mais precisa a constituição do humano requer que se recorra à categoria 'historicidade', a qual aponta a importância de se levar em conta o movimento dialético constitutivo do fazer humano, movimento esse que se pauta pela contradição e por sua superação. O homem em atividade, em seu papel de sujeito, transforma-se ao transformar a natureza e, ao mesmo tempo, confere a essa última uma dimensão histórica.





Efetivamente, essa dimensão histórica que o homem confere à natureza possibilita, por sua vez, apreendê-lo como ser capaz de, em sua relação com a natureza, constituir-se humano, controlar sua conduta e sua evolução, conseguindo, como afirma Pino (2002, p. 35), “livrar-se, assim, do determinismo da adaptação às condições naturais do meio, como condição de sobrevivência, regra geral no mundo biológico, segundo a teoria da evolução”. Essa categoria é, portanto, fundamental para que se possa compreender o homem em seu movimento. Como bem ensina Vygotsky (1996) ao parafrasear Marx, “um corpo só se mostra em seu movimento”, que é - pode-se aqui acrescentar - também histórico.

Vygotsky (1995), ao discutir o desenvolvimento da criança, permite compreender melhor a noção e a importância da categoria ‘historicidade’. Para esse autor, o conceito de desenvolvimento implica o de revolução e de evolução. De fato, ele considera que tanto uma quanto a outra são formas de desenvolvimento vinculadas entre si, pressupondo-se reciprocamente. (VYGOTSKY, 1995, p. 141-142). Completando sua argumentação, afirma que só se pode compreender o desenvolvimento como “*revolução*” quando há o entendimento de que as relações do ser humano com seu ambiente físico e social são “*de índole dialética*” (VYGOTSKY, 1995, p. 157) e, portanto, históricas. Essa ideia evita que se caia na armadilha de, ao analisar o cotidiano escolar, opor subjetividade à objetividade, adotando posições naturalizantes, idealistas e dicotômicas. A postura teórica e metodológica da PSH permite, assim, afirmar que serão os sujeitos, personagens deste espaço, aqueles que revelarão, a partir de sua subjetividade - de sua biografia social e historicamente constituída - e por meio de seus sentidos e significados, a realidade social e institucional da escola.

Professores e alunos, bem como todo aquele que vive a dinâmica escolar, ao se apropriarem da realidade objetiva, transformam-na em realidade subjetiva que, em última instância, é a que orienta suas atividades e dá tônus às ações realizadas. Se isso for verdadeiro, pode-se dizer que o cotidiano escolar é sempre apreendido pela mediação dos sujeitos que aí se encontram e nele





atuam. Ao refletir sobre a escola - o que ela é e suas possibilidades de transformação - o foco não recai nela e, sim, naquele que pode entender esse espaço e, nele, promover transformações. Consequentemente, centrar o olhar nos sujeitos que atuam na escola implica compreender, necessariamente, os sentidos e significados que atribuem aos eventos/situações/fenômenos que se aí se passam, ou seja, compreender sua subjetividade.

Neste momento, para aclarar a argumentação aqui tecida, apresenta-se, ainda que de modo breve, o que se entende ser a categoria subjetividade. Segundo Bock e Gonçalves (2005, p. 113), “[...] de acordo com a concepção sócio-histórica, a subjetividade é constituída em relação dialética com a objetividade e tem caráter histórico [] é na materialidade social que se encontra a gênese das experiências humanas que se convertem em aspectos psicológicos”. Assim, falar em subjetividade significa referir-se a uma dimensão do mundo social e cultural, que não pode ser jamais compreendida apartada da objetividade que a constitui e que é por ela constituída. Desse modo, a subjetividade constitui a melhor articulação entre o social e o individual, justamente por revelar, em todas as suas expressões, a forma mediante a qual um dado indivíduo se apropriou do mundo social e cultural.

Falar de subjetividade implica, ainda, ressaltar a necessidade de resgatar o sujeito da atividade pedagógica ou, dito de outra forma, o sujeito das transformações escolares e, por isso mesmo, das transformações sociais. Aí está o motivo pelo qual conhecê-lo é importante. O sujeito da atividade pedagógica é entendido como agente de mudanças seja no nível do aluno, no da escola, no da comunidade e no da sociedade mais ampla, visto que todos esses níveis estão implicados entre si. De fato, intervenções no nível dos professores devem ecoar, supostamente, em várias esferas da realidade social. Presencia-se, efetivamente, a presença de uma grande oferta de cursos, com os mais distintos objetivos e com os mais diversos delineamentos, voltados para professores e especialistas que atuam nas escolas. Não obstante esse esforço, pouco se tem observado transformações de vulto no cotidiano da





escola e/ou de relevância para os processos que aí ocorrem.

Como bem afirma Charlot (2002, p. 93), “[...] o discurso do professor é pedagogicamente correto, mas persistem, em sua cabeça, ideias enraizadas na vivência e no cotidiano da sala de aula. Daí o fato desse mesmo autor (2002, p. 93) perguntar: “[...] que formação [docente] poderia mudar tal situação, para que certas ideias não sejam apenas o discurso da moda e entrem, realmente, nas cabeças dos professores?”. Para responder a esta pergunta, é necessário que se conheça mais profundamente os professores e todos os demais atores envolvidos na instituição escolar. Isso não significa, entretanto, tentar conhecer o indivíduo “em si”, descolado do social. Ao contrário, é com base no contexto escolar, seu contexto profissional, e nas interações que aí ocorrem, que os sujeitos, seus sentidos e significados, podem vir a ser conhecidos.

3 Sentidos e Significados: indicando alguns cuidados teóricos e metodológicos

Para aquilatar a importância das categorias ‘sentidos’ e ‘significados’ e manter, ao mesmo tempo, a coerência necessária com os pressupostos metodológicos que orientam esse artigo, alguns cuidados precisam ser tomados. O primeiro deles é não perder de vista a teoria que é, essencialmente, uma concepção monista, na qual não são admitidas dicotomias usuais, tais como sujeito/sociedade, objetividade/subjetividade, afetos/cognição, simbólico/real. Assim,

[...] esse homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela - em todas as suas expressões - a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção de sua sociedade. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados e os sentidos. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 224).

Aqui está o segundo cuidado a ser tomado: o processo de significação é sempre algo original, referindo-se, portanto, ao sujeito que, em sua atividade, se apropria dos significados sociais e os converte em sentidos pessoais. Essa conversão é feita via linguagem



- código humano compartilhado e dicionarizado – instrumento que permite a comunicação entre os homens. A categoria ‘significado’ refere-se, desse modo, aos sentidos mais estáveis e duradouros da linguagem, ainda que nunca fixos nem imutáveis.

De fato, segundo Vygotsky (2001), o significado, no campo semântico, corresponde às relações que a palavra pode encerrar. Já no campo psicológico, o significado é uma generalização, um conceito. Dessa forma, é fundamental que se compreenda, de um lado, que os elementos constitutivos do processo de produção cultural, social e pessoal são os significados e, de outro, que a atividade humana é, sempre, significada. Igualmente importante para se entender a categoria ‘significado’ é a compreensão daquilo que se quer dizer quando se emprega a categoria ‘sentido’: ela forma, ao lado dos significados, um par dialético, no qual se sintetizam como unidade dos contrários.

Leontiev (1980) contribui em muito para essa reflexão, ao alertar para dois aspectos nodais: a) os significados têm uma vida dupla, considerando que, para além de sua existência objetiva, que obedece às leis sócio-históricas, eles permanecem ocultos em outra vida, seguindo um movimento distinto: o do funcionamento dos processos da atividade e da consciência de indivíduos específicos. Nessa segunda vida, os significados são individualizados e “subjetivados”, aparecendo de um modo específico, como “*parcialidade da consciência*”; b) os sentidos pessoais não formam uma consciência individual que se opõe à consciência social (significados). Ao contrário, eles formam a consciência social do indivíduo singular.

O terceiro cuidado a ser tomado diz respeito ao fato de os sentidos e significados serem entendidos, nessa perspectiva teórica, como *momentos* de construção da realidade objetiva e subjetiva, como dois elementos que se realizam conjuntamente, um no outro, sem que um seja o outro. Para Vygotsky (2001), essas duas categorias, articuladas, revelam a dimensão própria de cada uma. Afirma, assim, que o significado “[...] não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual é apenas uma pedra no edifício do sentido [...]” (VYGOTSKY, 2001, p. 465). Depreende-se,



dessa afirmação, que o sentido é mais amplo, quiçá mais complexo e, portanto, mais difícil de ser apreendido. Mais uma vez, e com o intuito de esclarecer e desvelar a complexidade dessa última categoria, Vygotsky descreve que o social, quando afeta o sujeito, permite-lhe significar e compreender, por intermédio da linguagem, aquilo que está vivendo, de tal sorte que “[...] o sentido de uma palavra é a soma dos eventos psicológicos que ela desperta em nossa consciência [...]” (VYGOTSKY, 2001, p. 465).

Aqui está o quarto cuidado a ser tomado, quando se pretende apreender os sentidos e significados: a aparência de um fenômeno não pode ser jamais confundida com sua essência, tal como dita um dos pressupostos da proposta metodológica de Vygotsky (2001). Deste modo, quando se pretende ir além das aparências, é preciso ter clareza de que a palavra contém mais do que ela revela: a dimensão semântica da palavra não consegue traduzir - ou expressar - todas as possibilidades de registro da realidade. Na perspectiva de melhor compreender os sujeitos, no caso aqueles envolvidos no cotidiano escolar, os significados constituem o ponto de partida da análise e da interpretação, que devem se encaminhar em direção às zonas de sentido, mais instáveis, fluidas e profundas do que as primeiras. Como bem coloca Gonzalez Rey (2003), o sentido subverte o significado, por não se submeter a nenhuma lógica externa.

Explicando melhor: a unidade fundamental dos sentidos não reside na cognição e, sim, na emoção, a qual não é, de modo nenhum, facilmente - ou de maneira imediata - identificável. Sem esquecer a tensão dialética que constitui a significação – processo de produção de significados e de sentidos – salienta-se que, se os primeiros serão internalizados e transformados em sentidos, é porque foram – e continuam sendo - constituídos pelos homens, em sua atividade no mundo social e histórico. Daí o quinto cuidado a ser tomado: é preciso ter ciência de que não há, nesse processo, apenas reprodução daquilo que já foi criado, pois o novo surge, justamente, no movimento por meio do qual o sujeito, a partir de sua subjetividade, transforma o social em psicológico, ou seja, constitui sua subjetividade.





Daí ser possível dizer, na perspectiva aqui adotada, que o homem, ao atuar sobre o mundo, modifica não apenas a realidade externa como, também, constrói sua própria realidade psíquica. Dito de outra maneira, o homem objetiva sua subjetividade, ao mesmo tempo em que subjetiva a objetividade. A subjetividade é constituída, portanto, a partir de complexas reorganizações e arranjos que acionam e mobilizam a vivência afetiva e cognitiva do sujeito que, na forma de sentidos, se encontram totalmente imbricadas.

Nesse momento, em que se espera ter ficado clara nossa compreensão da dialética objetividade-subjetividade, do singular como expressão do social e da história, do espaço escolar como síntese das múltiplas determinações, retoma-se o objetivo deste artigo: discutir a importância da apreensão dos significados e sentidos para a compreensão do cotidiano escolar,

A apropriação dos sentidos produzidos pelos sujeitos que atuam e trabalham na escola deve levar, tal como explicado, à compreensão desta instituição e de seu cotidiano, em toda sua riqueza e contradições. Os sujeitos são, efetivamente, porta vozes da realidade institucional escolar e das rotinas de seu dia-a-dia, referindo-se a elas sempre como um espaço que é - tal como eles o são - particular, social e histórico. Nesse caso, pode-se dizer que se está construindo, sim, uma ciência do singular, uma vez que se conta com a retaguarda de um método que não permite, em nenhum momento, que a análise do particular descole de sua história e de sua realidade social. Lembrando Sève (1989), a única forma de se fazer uma ciência do singular (sem querer somente apreender o geral no real) é assegurar o esforço teórico que a lógica dialética impõe. Isso implica não sucumbir diante de dicotomias fáceis, que ignoram o processo histórico de constituição dos sujeitos e, também, o de seus sentidos. Só assim se tem condições de falar de um indivíduo simultaneamente social, histórico e individual que, como afirma aquele autor, é “[...] estrangido a criar e a inovar, devido às contradições sociais” (SÈVE, 1989, p. 66).

Esse é o caminho a ser seguido quando se pretende ultrapassar as aparências institucionais, para penetrar na realidade, sempre





opaca, com vistas a torná-la translúcida na e pela compreensão dos processos aí envolvidos e, igualmente, da historicidade que os constitui. No entanto, a apropriação dos sentidos não é nem fácil nem imediata. Para isto, além da clareza teórica e metodológica que evita armadilhas, é necessário criar formas de abordar os sujeitos, que permitam a coleta de informações de boa qualidade. Esse é o sexto e último cuidado proposto: é preciso contar com estratégias que provoquem e estimulem os sujeitos a expressarem, de maneira refletida, sua apreensão do fenômeno em estudo.

Esta preocupação decorre do fato de que para alcançar os sentidos construídos pelos sujeitos não bastam informações mecânicas, superficiais, pouco espontâneas, pois elas não se prestam a uma análise bem fundamentada do ponto de vista teórico. Trata-se de construir estratégias para a coleta de informações capazes de gerar, nos informantes, um movimento de reflexão sobre seus modos de fazer, de sentir e de pensar, expressando-os de forma passível de ser identificada via análise. A consciência dessa necessidade – a de buscar/provocar a expressão de conteúdos capazes de revelar os sentidos que os professores atribuem à atividade docente – é central quando se pretende obter conhecimentos que elucidem novos aspectos acerca do trabalho docente e contribuam para sua transformação e melhoria. Inútil dizer que essa proposta, empregada, aqui, junto a professores, pode ser utilizada em investigações que incidam sobre outros profissionais, quer atuem eles nas escolas ou não.

4 Autoconfrontação: uma estratégia para chegar aos sentidos e significados

Sem a pretensão de aprofundar esse aspecto, apontam-se, a seguir, algumas estratégias que foram adotadas para criar oportunidades de os sujeitos refletirem sobre suas atividades, observarem a si mesmos trabalhando e, a partir daí, empreenderem o movimento de refletir sobre a própria atividade, revelando conteúdos que permitam à análise se aproximar das suas zonas de sentido daquele que fala. Cabe ressaltar que muitos dos aspectos aqui apresentados foram inspirados na proposta metodológica de Yves Clot (2006).





A primeira tática a ser relatada é a denominada ‘autoconfrontação’ simples. Nesta situação, o sujeito observa-se agindo, ou seja, desenvolvendo sua atividade docente em um vídeo, situação que permite um diálogo interno com seus múltiplos interlocutores, ou seja, com si próprio, com sua visão da tarefa, com a atividade que efetivamente realizou. No caso da atual pesquisa, os professores descrevem para os pesquisadores o que estão vendo no vídeo, ou seja, episódios selecionados das fitas gravadas em sala de aula. Ao assim agir, o professor, diz Clot, muda de situação, passando de “observado” a “observador”, uma vez que seus comentários derivam das interpretações e questões levantadas por meio da auto-observação. O que se verifica é que uma atividade, antes intrapsicológica, torna-se interpsicológica. O vivido, ao ser revivido é ressignificado e, desse modo, possivelmente se integre de uma nova maneira na dimensão da subjetividade, cabendo ao pesquisador a análise e interpretação desse processo.

Os professores, no decorrer da autoconfrontação, revelam conteúdos que muito possivelmente não eram claros, até então, nem mesmo para eles, posto que carregados de emoções e de contradições. Deste modo, ao viver o processo de analisar sua atividade, o professor produz um tipo de informação extremamente rico que permite, a partir do esforço analítico, avançar em direção às zonas de sentido sobre a atividade. Este é um caminho que tem se mostrado propício para desencadear movimentos de ressignificação que oportunizam a produção de novos sentidos, reveladores do cotidiano escolar.

A intenção ao longo deste texto foi a de refletir sobre a necessidade de salientar o caráter ativo, contraditório e cheio de possibilidades daqueles que são, talvez, um dos principais personagens da instituição escolar: os professores. Há, ainda, a vontade de ressaltar como é importante dar voz a esses atores, quando se pretende apreender os sentidos e significados que alocam aos fenômenos que se passam no cotidiano escolar. Os resultados obtidos até o presente momento têm confirmado a necessidade de não se contentar com a aparência dos eventos em estudo e de se





ir além da pele que cobre a realidade, buscando suas mediações constitutivas. Uma das possibilidades de se romper a camada da aparência e chegar à essência do que se está investigando é apreender o real em suas contradições e peculiaridades, algo que é propiciado pela análise dos sentidos e significados produzidos no cotidiano escolar.

Referências

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. Psicologia da Educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada. In: BOCK, A. M. B.; FURTADO, O. GONÇALVES, M. G. (Orgs.). **A Perspectiva Sócio-Histórica na Formação em Psicologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 132-160.

AGUIAR, W. M. J; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília v. 26, n. 2, , 2006. p. 222-245.

BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G. M. Subjetividade: O sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos. In: REY, F. G. (Org.). **Subjetividade, complexidade e a pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thonson, 2005. p. 109-126.

CLOT, Y. **A Função Psicológica do Trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e Subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson, 2003.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LEONTIEV, A. N. Actividade e Consciência. In: MAGALHÃES-VILHENA, Vasco de. (Org.) **Práxis**: a categoria materialista de prática social. Tradução de Jorge Correia Jesuino. Lisboa; Horizonte, 1980. p. 49-77.

PINO, A. A psicologia concreta de Vygotsky: implicações para a educação. In: PLACCO, V.M.N.S (Org.). **Psicologia e Educação**. Cidade: Editora, 2002.

SÈVE, L. A Personalidade em Gestação, In: SILVEIRA, Paulo; Doray Bernard (Org.). **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**. São Paulo: V rtice, 1989.





VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1995. v. III.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

