



Psicologia Ciência e Profissão

ISSN: 1414-9893

revista@pol.org.br

Conselho Federal de Psicologia
Brasil

Tonelotto Barbosa, Eveline; Trevisan de Souza, Vera Lúcia
Sentidos do Respeito para Alunos: uma Análise na Perspectiva da Psicologia Histórico-
Cultural
Psicologia Ciência e Profissão, vol. 35, núm. 2, abril-junio, 2015, pp. 255-270
Conselho Federal de Psicologia
Brasília, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282039481002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Sentidos do Respeito para Alunos: uma Análise na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

Sense of Respect in School Children: an Analysis from the Perspective of Historical-Cultural Psychology

Sentido del Respeto para los Estudiantes: un Análisis a Partir de la Perspectiva de la Psicología Histórico-Cultural

**Eveline Toneotto Barbosa &
Vera Lúcia Trevisan de Souza**

Pontifícia Universidade Católica

<http://dx.doi.org/10.1590/1982-370300462013>

Artigo

Resumo: Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar os sentidos do respeito para alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual do interior de São Paulo, em que se utilizou como estratégias metodológicas a contação e produção de histórias. Trata-se, pois, de uma pesquisa-intervenção, que teve como aporte teórico-metodológico a Psicologia histórico-cultural, sobretudo o conceito de imaginação para Vigotski. Foram sujeitos da pesquisa três classes de alunos de 6º ano do ensino fundamental, com aproximadamente 30 alunos cada, com idades entre 12 e 13 anos. Realizaram-se 14 encontros com cada uma das classes, em que se desenvolveram atividades de contação de histórias seguidas de discussão, bem como de produção de histórias orais e escritas pelos alunos. As histórias envolviam temáticas de interesse dos grupos, escolhidas a partir de suas sugestões. Neste artigo, tomamos como fonte de informação apenas a produção escrita dos alunos sob a forma de histórias. Os resultados indicaram que existe uma contradição entre o investimento escolar para instituir o respeito por meio de suas regras e normas e a maneira como solucionar os problemas nas relações escolares, que valoriza a punição e pouco promove a reflexão e o diálogo. Também indicaram a percepção dos alunos de que a força física é uma forma de impor o respeito e de que existiria uma espécie de superioridade moral do sujeito pobre sobre o sujeito rico. Concluiu-se com o estudo que a maioria dos indicadores que promovem e mantêm a configuração de sentidos sobre o respeito no ambiente escolar referem-se às possibilidades externas de ação/regulação do sujeito e que o poder econômico e a imposição do medo são os principais aspectos que estão na base dos sentidos de respeito para os alunos pesquisados.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural. Adolescência. Sentidos. Imaginação. Respeito.

Abstract: This article presents partial findings of research that aimed at analyzing the sense of respect in students in a public school in São Paulo, Brazil. Storytelling and the production of stories were used as methodological strategies. This was an intervention research theoretically and methodologically grounded on historical-cultural psychology, particularly on Vygotsky's concept of imagination. The research subjects were students in the 6th year of elementary school, in three classes, each with approximately 30 subjects aged 12–13 years. Fourteen meetings were held with each class. Each meeting involved several activities: storytelling followed by group discussion and the production of oral and written stories by the subjects. The themes for stories were selected from suggestions of the subjects. In this study, we only considered the written stories of the subjects as an information source. The results indicated that a contradiction between the school investment to establish respect and the manner in which the school-related issues are solved, emphasizing punishment while slightly promoting reflection and dialogue. The results also indicated a perception of the students that physical strength is a way of enforcing respect and that there is economic status-related moral superiority. It was concluded from this study that the majority of the indicators that promote and maintain the setting of meanings about respect at school refer to external possibilities of action or regulation of the subject and that economic power and fear imposition are the main aspects underlying the sense of respect in the researched subjects.

Keywords: Historical-Cultural Psychology. Adolescence. Senses. Imagination. Respect.

Resumen: Este artículo presenta los resultados parciales de la investigación que tuvo como objetivo analizar el sentido de respeto para los estudiantes del 6º año de la educación básica en una escuela pública del estado de São Paulo, Brasil. Como estrategia metodológica, se utilizó la narración y la producción de historias. Se trata de una investigación-acción que tenía las bases teóricas y metodológicas de la psicología histórico-cultural, en especial el concepto de imaginación de Vygotsky. Fueron elegidos como sujetos de la investigación, tres secciones de estudiantes del 6º año de la escuela primaria, cada una con aproximadamente 30 estudiantes y edades comprendidas entre los 12 y 13 años. Catorce reuniones fueron mantenidas con cada una de las secciones. En cada reunión se realizaron varias actividades: contar historias,

debate y producción de historias orales y escritas por los estudiantes. Las historias contenían temas de interés para los grupos y los temas fueron elegidos por ellos mismos. En este artículo, consideramos como única fuente de información la producción escrita de los estudiantes en forma de historias. Los resultados indican que existe una contradicción entre la inversión de la escuela para establecer el respeto y la forma en que se resuelven los problemas escolares, valorando el castigo y la poca promoción de la reflexión y el diálogo. También indicó la percepción de los estudiantes sobre como la fuerza física es una manera de hacerse respetar y que hay una especie de superioridad moral del más pobre sobre el chico rico. Se concluyó en este estudio que la mayoría de los indicadores que promueven y mantienen la configuración de significados sobre el respeto en la escuela se refieren a las posibilidades externas de la acción / regulación del sujeto y que el poder económico y la imposición del miedo son los aspectos principales que subyacen en el sentido de respeto por los estudiantes encuestados.

Palabras clave: Psicología histórico-cultural. Adolescencia. Sentidos. Imaginación. Respeto.

Introdução

Atualmente, tem sido frequente a menção ao respeito em diferentes contextos sociais, tais como na família, em locais de trabalho, na escola e, com mais ênfase, ao desrespeito como modo de agir que influencia negativamente as relações interpessoais. No âmbito escolar, a menção ao desrespeito aparece de modo recorrente nos discursos de educadores, que se queixam de atitudes dos alunos. Entretanto, observações das interações que se desenvolvem na escola evidenciam situações de desrespeito mútuo entre alunos, entre alunos e professores, entre professores e seus pares e entre professores e gestores. Tais questões foram discutidas na dissertação de mestrado de Barbosa (2012), intitulada “Os sentidos do respeito na escola: uma análise da perspectiva da psicologia histórico-cultural”, que teve como base pesquisa realizada em uma escola pública no interior do estado de São Paulo. Neste artigo, focalizaremos os sentidos do respeito para os alunos, tomando como base as histórias produzidas por eles ao longo da pesquisa-intervenção.

Foram adotados os pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, que tem como um de seus principais representantes Vigotski¹. Segundo o autor (Vigotski, 1934/1991), os valores, as crenças e as ideologias são construídos nas relações sociais, em um movimento dialético entre sujeito e meio, visão corroborada por muitos de seus estudiosos (Gonzalez Rey, 2009; Góes, 1991; Oliveira, 2006; Pino,

2000, 2005; Smolka, 1994; Souza 2004, 2005, 2008; Valsiner & Van Der Veer, 1996), e da qual compartilhamos.

É a partir da visão vigotskiana da Psicologia Histórico-Cultural que abordamos os sentidos do respeito para os alunos, como construídos e sustentados nas e pelas interações que empreendem em seus diversos contextos desenvolvimentais, destacando-se a escola, em nossa pesquisa e tendo como fonte as experiências e vivências dos sujeitos. Entendemos que é nas vivências e experiências dos sujeitos em contextos grupais que se produzem os sentimentos de respeito que tem em sua base valores morais e que, por sua vez, constituem as relações éticas, sendo condição, portanto, para a instituição de relações mais saudáveis e promotoras do desenvolvimento do sujeito (Souza, 2008; Andrada, 2009).

Desta perspectiva, é possível considerar também, o respeito como condição para a manutenção dos direitos e deveres de todos os seres humanos e, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, promulgado em 1990, em seu artigo 17, as relações humanas só podem se desenvolver como tal tendo como princípio o respeito.

Essas acepções conduzem ao questionamento do que se veicula sobre o respeito nas escolas: via de regra, o desrespeito é atribuído somente aos alunos e tratado como um traço característico do sujeito (Barbosa, 2012), processo que acaba por naturalizá-lo. Avançar, portanto, na

¹ Neste trabalho adotamos a grafia Vigotski, no entanto, nas referências bibliográficas haverá diferença na escrita do nome do autor devido às diferentes traduções.

compreensão desta questão demanda superar a visão naturalizante do respeito como dado *à priori* e tomá-lo como valor construído no e pelo social. Sobretudo quando os sujeitos em questão são adolescentes, não raro representados como “naturalmente” indisciplinados, inquietos, desinteressados e heterônomo, conforme apontam alguns autores que defendem uma visão crítica da adolescência (Bock, 2004, 2007; Gonçalves, 2003; Ozella & Aguiar (2008).

É importante considerar que valores morais, como o respeito, por exemplo, variam de acordo com cada cultura e com o momento histórico em que se vive, justamente por ter em sua base as tradições, as crenças, os modos de compreender as relações, os modos de vida, dentre outros. Todos esses elementos influenciam na configuração de significados e sentidos do que é considerado como respeito e desrespeito (Souza, 2004).

A escolha por investigar os sentidos do respeito na escola está em acordo com a perspectiva teórico-metodológica adotada, que entende a configuração de sentidos como direcionadora do agir e pensar do sujeito. O modo como cada um configura os sentidos sobre a realidade, material ou imaterial, é singular e sofre influência das experiências do sujeito, de seus afetos e do contexto em que toma parte. Como são privados, os sentidos não se autoexpressam, e seu estudo se torna possível pelo acesso a indicadores de sentidos, geralmente vinculados a emoções. Uma vez que os sentidos são direcionadores dos pensamentos e ações, a análise dos sentidos do respeito para os alunos possibilitará compreender o que está na base do respeito e desrespeito na visão dos adolescentes que participaram da pesquisa (Venancio, 2011; Dugnani, 2011).

Vigotski, em seus estudos sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala², discute a relação dialética entre coletivo-singular, sujeito-sociedade, por meio dos conceitos de significado e sentido. O primeiro, significado, refere-se a uma produção histórica e social, que possibilita a comunicação por meio da palavra. Portanto, o significado

vincula-se à palavra, visto que para Vigotski (1934/1991), “Uma palavra sem significado é um som vazio” (p. 104). Deste modo, o significado teria um caráter mais público e compartilhado, podendo ser acessado nos dicionários de sinônimos, por exemplo. Já o sentido tem caráter mais privado, envolve a internalização das experiências sociais, que inclui os outros da relação e é configurado de acordo com as experiências do sujeito, sendo, portanto, único e singular.

Souza e Andrada (no prelo), analisando a categoria sentido postulada por Vigotski, afirmam que:

O sentido de uma palavra predomina sobre seu significado; uma mesma palavra possui um significado público que é compartilhado, porém, o seu sentido é algo construído em torno de uma complexidade de aspectos psicológicos privados que essa palavra faz emergir na consciência de cada um. Os sentidos são construídos por meio de lembranças, vivências, percepções únicas, singulares e que dependem do contexto em que são despertados (p. 09).

Segundo Ozella e Aguiar (2008), na compreensão do sujeito partimos sempre do significado, que é compartilhado socialmente, para acessar os sentidos. O sentido se aproxima da singularidade, é o que melhor representa o sujeito, seus afetos e emoções. Apesar de o sentido ser da ordem do privado, é configurado a partir do contexto em que o sujeito está inserido, o que possibilita afirmar que a realidade é apropriada de forma singular, a partir da atribuição de sentidos e configuração de significados. Assim, ao buscar acessar o sentido do respeito para os alunos, também focalizaremos as situações concretas que proporcionam a configuração desses sentidos na escola.

O pensamento abstrato e a imaginação na adolescência

Estudar a adolescência assumindo como aporte os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural implica considerá-la como produção

² Há algumas versões do livro *Pensamento e Linguagem* que traduzem o conceito *retch*, em russo, como *linguagem*, no entanto, segundo um estudo realizado por Prestes (2010) sobre os erros de traduções na obra de Vigotski, a tradução correta do termo *retch* é *fala*, e não *linguagem*. Esta última refere-se a todas as formas de comunicação como gestos, expressões, fala, etc. No entanto, Vigotski não se referia à linguagem, mas à fala que é constituída por palavras, fruto do desenvolvimento histórico. Nas palavras da autora, “*Vigotski refere-se à relação entre o pensamento e a fala, ou seja, algo expresso oralmente ou de forma escrita*” (p. 176).

histórica e social. Autores como Bock (2004, 2007), Bordignon e Souza (2011), Checchia, (2010), Gonçalves (2003), Montezi e Souza (no prelo), Oliveira (2006), Ozella e Aguiar (2008) destacam a necessidade de estudos na Psicologia que abordem a adolescência em sua gênese social. Estes autores criticam a concepção de adolescência como fase natural do desenvolvimento humano, marcada, principalmente, pela imagem de rebeldia.

Vigotski (1931/2006) apresenta uma concepção de adolescência que quebra este paradigma, postulando-a como construção que tem o social como fonte e que se caracteriza como idade de transição, com características singulares. Abordando a adolescência como um fenômeno social, realizou diversos estudos sobre este período de desenvolvimento, considerando-o marcado por grandes saltos, não se confundindo, portanto, com um período difícil e passageiro.

Destaca o autor que, neste momento do desenvolvimento, as funções psicológicas avançam qualitativamente, o que modificará o modo de agir e pensar do sujeito. Na adolescência, as funções psicológicas, pela mediação do social, se reestruturam, formando novos nexos e evoluindo para modos de funcionar mais complexos. A partir de então, tem-se uma nova formação psíquica, que possui suas próprias leis, como resultado do desenvolvimento social do sujeito. Segundo Vigotski (1931/2006), toda função, antes de ser superior e fazer parte do funcionamento psíquico do sujeito, é externa, fazendo parte das relações de que o sujeito participa; à medida que o sujeito interage com o meio, ele se apropria desses modos de funcionar, tornando-os seus e essas novas funções passam a regular sua conduta.

A principal função que se desenvolve na adolescência é o pensamento abstrato, em especial o pensamento conceitual e a imaginação. O sujeito deixa de pensar somente a partir do concreto e da experiência visual, ascendendo a modos mais abstratos de pensamento, visto já ser capaz de pensar por intermédio de conceitos, forma mais generalizada e ampliada de se relacionar

com a realidade. No entanto, apesar de os estudos de Vigotski comprovarem que o adolescente pode pensar por conceito, isto só será possível se ele tiver acesso a condições favorecedoras desse tipo de pensamento. Assevera ainda, o autor, que mesmo naqueles adolescentes que já desenvolveram o pensamento conceitual, formas mais elementares e primitivas de pensamento podem ocorrer, já que o desenvolvimento humano não é linear, resultando em movimentos de avanços e recuos (Vigotski, 1931/2006).

O pensamento conceitual é organizado em um sistema, constituído de novos nexos ou relações, que operam por meio da linguagem oral e escrita, envolvendo inúmeros conceitos (Asbahr, 2011; Friedrich, 2012; Martins, 2011). Segundo Góes e Cruz (2006), “não há conceito sem atividade semiótica verbal. É esta que possibilita modos de conhecer específicos do homem. Embora outros signos – que não os verbais – possam mediar o conhecimento humano, Vigotski vincula explicitamente o conceito à palavra” (p. 33).

Com a possibilidade de pensar por conceitos, principalmente os conceitos científicos³, o sujeito é capaz de compreender aspectos que antes da adolescência eram externos, como as normas éticas, os fatos sociais e políticos. Esse novo modo de funcionamento mental favorece a reflexão e a ampliação da consciência.

Outra função psicológica que se destaca na adolescência e que se vincula ao pensamento por conceito é a imaginação. Segundo Góes e Cruz (2006):

a imaginação é fundamental no alcance de um nível elevado do pensamento, porque torna possível operar com imagens que não estão na realidade percebida. Nenhuma cognição acurada da realidade é possível sem um certo elemento de imaginação e, por outro lado, a criação artística ou a invenção demandam a participação tanto da imaginação quanto do pensamento realista. Esse pensamento implica, sim, operações da lógica e da racionalidade; todavia o desenvolvimento humano abrange ao mesmo tempo a ação criadora, que possibilita a produção artística, científica e técnica (p.42).

³ Para Vigotski (1934/1991), há dois tipos de conceitos: os espontâneos e os científicos. O primeiro é desenvolvido no cotidiano do sujeito, a partir de suas experiências práticas com o social. Já os conceitos científicos são desenvolvidos principalmente na escola, geralmente são abstratos, não passíveis de serem observados diretamente por algum agente externo.

São essas acepções sobre a imaginação e sua vinculação com o pensamento por conceito que nortearam nossa opção metodológica pela contação e criação de histórias, como principal procedimento de pesquisa com sujeitos de 12 e 13 anos.

Na adolescência, o sujeito vivencia diferentes afetos e emoções que podem ser materializados via imaginação ou ato criador. Para Vigotski (1930/2009), a imaginação ou o ato criador tem como base a experiência do sujeito com a realidade, já que a imaginação é histórica. Entretanto, o ato criador não se refere à reprodução das experiências, mas à combinação de seus elementos, em que se cria o novo. Vigotski entende a imaginação como uma função psicológica superior e destaca quatro tipos de relação que ela opera com a realidade.

A primeira é a de que toda obra da imaginação fundamenta-se em elementos apreendidos da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa, ou seja, quanto mais rica a experiência, mais elementos estão disponíveis à sua imaginação. A segunda refere-se à articulação entre o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade, visto que o sujeito não se limita às experiências passadas, mas cria novas combinações. A terceira relação é de caráter emocional: todo sentimento e emoção tende a se entrelaçar com imagens conhecidas, correspondentes a esses afetos, de modo que a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consoantes a um determinado instante. A quarta e última relação entre imaginação e realidade tem como essência a construção da fantasia como algo inusitado, sem relação com experiências anteriores da pessoa ou objeto da realidade. Mas, ao adquirir concretude material, essa “imaginação cristalizada começa a existir realmente no mundo e influir sobre outras coisas” (Vigotski, 1930/2009, p.28).

Vigotski (1930/2009) destaca, ainda, um importante papel da imaginação para o desenvolvimento humano: a ampliação da experiência do sujeito que, ao ser capaz de imaginar um fenômeno impossível de ser

visualizado, pode acessar novas experiências. Essa ideia tem grande relevância para a educação escolar, notadamente nos processos de apropriação de conhecimentos abstratos, não passíveis de observação direta, como é o caso dos conceitos científicos. Outra função que pode assumir a imaginação é a satisfação de necessidades. Quando privado de obter a satisfação de seus desejos, o sujeito é capaz de acionar a imaginação para tal realização; e ainda, quando diante de situação muito dolorosa, pode se utilizar da imaginação para distanciar-se da realidade e elaborar suas emoções. Para Vigotski (1930/2009), a arte pode ser um dos caminhos para o sujeito expressar e objetivar sua imaginação e, na adolescência, a forma de arte que mais se destaca é a Literatura, em especial o desejo de escrever sobre temas de seu interesse. É nesta fase que os diários, cartas de amor, entre outras formas de escrita ganham força. Esse interesse do adolescente pela Literatura foi um dos motivos que justificam nossa escolha pela contação e produção de histórias como procedimento para a coleta das informações da pesquisa.

Método

Cenário da pesquisa, sujeitos, fontes de informações e organização dos dados

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Foram sujeitos da pesquisa, cerca de 90 alunos, integrantes de três turmas do 6º ano do ensino fundamental, com idade variando entre 12 e 13 anos. A escolha pelos alunos do 6º ano se deu em função da queixa apresentada pela equipe gestora da escola, destacando a falta de respeito existente entre esses alunos, que constantemente se agrediam, tanto verbal como fisicamente. Em pesquisas anteriores, realizadas pelo grupo de pesquisa ao qual se vincula o presente estudo, já observávamos uma queixa recorrente de educadores em relação às turmas do 6º ano, em geral descritas como agitadas, com frequentes episódios de brigas entre colegas e desrespeito com os professores. (Bordignon, & Souza, 2011; Montezi, 2011).

O estudo foi delineado com características de pesquisa-intervenção, realizado durante o ano letivo de 2011, em conjunto com uma professora de Língua Portuguesa, que participou do planejamento e realização das atividades. O objetivo era levar aos alunos o tema das relações, com realce à questão do respeito, e promover um diálogo sobre os aspectos dos textos e histórias destacados por eles. Inicialmente, foram lidos alguns contos e crônicas, que se ampliaram para temas envolvendo terror, a pedido dos alunos. Para criar uma situação favorecedora da expressão dos alunos e da participação de todos, alteramos o espaço, colocando um pano no chão e convidando-os a sentarem-se em círculo. A depender do tema da história, também investimos no escurecimento da sala e em efeitos sonoros. A atividade foi feita com cada sala separadamente, ao longo de dois semestres, envolvendo a leitura de crônicas e contos, em um total de 14 encontros com cada sala.

Durante a realização da intervenção, os alunos foram convidados a escrever suas histórias, que posteriormente foram discutidas e compartilhadas com a sala. São essas produções que utilizaremos como informações no presente artigo.

Foram realizados dois momentos de construção de histórias escritas pelos alunos. O primeiro ocorreu ao final do primeiro semestre de 2011, com a proposta de escrita em grupo de quatro alunos por produção. Como instrução, pediu-se para que produzissem uma história, sem oferecer tema ou gênero específico. Foram disponibilizados materiais diversos para a confecção das histórias, como folhas brancas e coloridas, tintas, colas, canetas hidrocor, lápis preto, lápis de cera, e glitter. Apesar da não intencionalidade em especificar o respeito como tema para as histórias, com a finalidade de deixá-los livres para criarem, as produções apresentaram vários elementos sobre o sentido do respeito na escola.

No final do segundo semestre de 2011, encaminhamos, novamente, a atividade de produção com os alunos. A professora

de língua portuguesa, em acordo com a pesquisadora, ofereceu alguns desenhos que os alunos poderiam tomar como ponto de partida para a elaboração de suas histórias. Três desenhos estavam disponíveis para a escolha dos alunos: dois garotos brigando; um garoto ajudando uma pessoa na cadeira de rodas; e várias pessoas dentro de um coração. A professora permitiu que cada grupo escolhesse seu desenho, sendo que a maioria optou pela imagem de dois meninos brigando. As produções dos alunos foram utilizadas pela professora de Língua Portuguesa em suas aulas para trabalhar reescrita de textos.

Todo o processo de produção textual dos alunos, nos dois momentos relatados, resultou em 21 histórias, que foram mantidas como originalmente criadas pelos alunos, sendo feitas, apenas, correções de grafia e concordância. Procurou-se, assim, garantir a originalidade semântica das produções. As histórias foram digitadas e suas ilustrações escaneadas. O investimento dos alunos foi intenso, resultando em produções criativas que decidimos organizá-las em forma de livro intitulado: "Histórias de Adolescentes, Histórias para Adolescentes: uma produção coletiva dos alunos do sexto ano do ensino fundamental". O livro foi entregue à escola e sugerimos a realização de um projeto de contação dessas histórias para outras turmas, liderado pelos alunos que as produziram.

As histórias analisadas permitiram acessar indicadores dos sentidos de respeito/desrespeito para os alunos, visto que as temáticas se relacionavam a brigas e ofensas que observamos ocorrerem com frequência na escola.

Análise e discussão dos resultados

Em consonância com o aporte teórico adotado, utilizamos como procedimento de análise, a elaboração de categorias, de modo a apreender os sentidos do respeito nas histórias produzidas pelos alunos. Segundo Aguiar e Ozella (2006), "O sentido coloca-se em um plano que

se aproxima mais da subjetividade, que com mais precisão expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos” (p. 5). Para se compreender os sentidos, afirmam esses autores, é necessário analisar as determinações constitutivas do sujeito, como, por exemplo, o reconhecimento e compreensão dos modos de agir, de sentir e de pensar dos participantes envolvidos na pesquisa.

Primeiramente, procedemos a uma leitura cuidadosa das histórias, mas ainda de caráter geral, buscando palavras ou expressões chaves, relacionadas aos objetivos da pesquisa. Essa busca visava identificar nas histórias, ideias e/ou expressões que remetessem a atitudes, modos de agir adjetivados como certos ou errados, bons ou ruins, enfim, que evidenciassem o julgamento dos sujeitos sobre dados modos de agir ou pensar.

Já na segunda leitura, procuramos aglutinar conteúdos semelhantes a partir das palavras ou expressões previamente identificadas. Essa aglutinação poderia ser feita por similaridade, complementaridade ou contraposição. Isso é o que Gonzalez Rey chama de *indicadores* (2002, 2003, 2005). Por indicadores, podemos entender os “elementos que adquirem significação graças à interpretação do pesquisador, ou seja, sua significação não é acessível de forma direta à experiência, nem aparece em sistemas de correlação” (Gonzalez Rey, 2002, p. 112). Por essa razão, esse processo de aglutinação inicial serviu à elaboração de uma forma de compreender os processos investigados.

Organizados os indicadores, procedemos à construção das categorias, optando pela contraposição ou pares de opostos, visto o modo como as ideias se expressavam nas histórias. O processo consistiu em nomear os conteúdos que haviam sido aglutinados a partir de uma nova análise, para apresentar o que seria essencial dos aspectos analisados. Segundo Aguiar e Ozella (2006), é nesse momento que o refletir passa do empírico para o interpretativo, o que demanda estabelecer relações, comparações e reelaborações

a partir da base teórica e das informações elaboradas durante o processo da pesquisa.

Para os propósitos deste artigo, apresentamos, a seguir, a análise de três categorias que permitem evidenciar alguns sentidos do respeito para os sujeitos investigados: educação x medo, pobre contra rico e compaixão x injustiça.

Educação x Medo

Para Freire (2001), a educação escolar enquanto prática social e política, que visa de modo intencional transmitir os conhecimentos construídos ao longo da história, tem papel fundamental na transformação e emancipação do sujeito. Ao lidar com o processo de conhecer, a educação escolar é destinada ao ensino de conteúdos científicos que promovem a superação do saber construído no cotidiano, favorecendo um modo de pensar complexo e crítico da realidade. Esse processo equivaleria, na perspectiva de Vigotski, ao desenvolvimento do pensamento por conceito enquanto possibilidade de generalização e ampliação da consciência. Essa acepção permite afirmar o papel fundamental da educação escolar enquanto promotora de ampliação da consciência e de modos de pensar complexos e críticos. Ainda que se reconheça a importância da educação escolar, necessário se faz considerar que o futuro das novas gerações não está a cargo somente da escola, mas é responsabilidade da sociedade como um todo, a qual inclui as famílias. Entretanto, no que tange ao ensino de conhecimentos, é inegável a relevância que a educação escolar assume e o fato de reunir dentro de um mesmo espaço físico muitos alunos, a coloca também, como responsável pela formação do sujeito, responsabilidade esta que deve ser partilhada com as famílias e a sociedade. Sobre a educação, Arendt (1954/2011) aponta que, em nossa sociedade, ela encontra-se em crise, e um dos motivos para tal é a presença do autoritarismo, que emprega o medo como forma de impor valores e regras. Parece ser justamente sobre este tema que versam alguns conteúdos das histórias produzidas pelos alunos, conforme citações de trechos a seguir:

Amizade

Era uma vez um menino muito briguento que batia em todo mundo da sua escola, e todo dia sua mãe ia na escola e sempre ouvia a mesma coisa da diretora:

- Seu filho tem que aprender a se comportar.

E sua mãe respondia:

- Eu não tenho culpa se ele é assim.

E todo santo dia era assim, a diretora falava, a mãe respondia e ia embora (Início de uma história escrita por um grupo de alunos).

Os dois jovens brigões

Certo dia na escola havia dois jovens brigões chamados João e Pedro. Eles batiam em todos da escola. Todos que os enfrentavam, apanhavam e apanhavam feio.

Um dia eles pegaram um menino, o Marcos, que era um pouco forte. E todos começaram a brigar feio.

A inspetora levou o João e o Pedro para a direção da escola e os dois foram suspensos por cinco dias (Início de uma história escrita por um grupo de alunos).

Evidencia-se, nos trechos acima, o modo como a escola resolve os conflitos entre os alunos: mobiliza-se uma figura que tenha autoridade sobre eles e cobra-se delas que tomem atitudes em relação aos alunos. Este modo de agir, que não investe na reflexão sobre o ocorrido, implicando os sujeitos da ação com seus atos, mas recorre a pessoas que exerceriam maior poder de mando sobre eles podem favorecer a configuração do **sentido de respeito como medo**. Não aparece em nenhuma das 21 histórias produzidas pelos alunos, o diálogo como meio de resolução dos conflitos pela escola, o que nos leva a considerar, da perspectiva de que é na interação que os sujeitos se apropriam de formas de agir e pensar, que tal prática não se exerce com frequência nesse contexto. Parece que a conversa na escola somente é valorizada quando a família é convocada

para escutar reclamações sobre os alunos. As histórias revelam que o que ocorre é apenas a reclamação da escola e não um diálogo genuíno para compreender o que estaria mobilizando as atitudes inadequadas dos jovens.

A situação relatada nas histórias acima em relação à gestão parece se reproduzir nas relações entre os alunos, conforme se pode observar na história a seguir, em que se evidencia o uso da violência como forma de resolver os conflitos.

Melhores Amigos

Em um belo dia, dois meninos João e Marcos eram os melhores amigos na escola. Todo mundo da escola tinha inveja da amizade deles, quando um menino pensou em fazer eles brigarem. Minutos depois o menino falou para o João:

- O Marcos falou que já está cansado de você! Não quer olhar mais para sua cara!

Assustado, João vai até Marcos e xinga ele. Sem reação, Marcos ameaça bater em João na saída.

Horas depois, na saída, os dois começaram a se pegar. Quando os dois pararam e se perguntaram porque João xingou Marcos. João respondeu:

- Porque o menino falou que você me xingou.

- É mentira.

Aí já sacaram que o menino tinha tramado isso. Os dois se uniram de volta e bateram no menino. E nunca mais ninguém desrespeitou eles (História escrita por um grupo de alunos).

Destacamos na história, o frequente uso da força física na resolução dos conflitos, o que nos permite afirmar que na visão dos alunos a **força física é uma forma de impor o respeito**. Essa situação, de modo análogo, se aproxima da relatada nos episódios anteriores, em que as ações dos adultos, em um jogo de imposição de forças, recorrem a forças

maiores para impor o respeito. As duas situações permitem entrever o sentido do respeito como medo, seja pelo o que possa resultar da ação do diretor ou dos pais, ou as consequências de uma briga. Esse cenário revela uma contradição: o investimento que a escola faz para instituir o respeito por meio de suas regras e normas confere às relações um caráter desrespeitoso, favorecendo a apropriação do desrespeito como modo de agir dos alunos. Ainda que consideremos que o desrespeito caracteriza muitas relações dos adolescentes nos vários contextos de que tomam parte, não sendo, portanto, exclusivo do contexto escolar, é importante chamar a atenção para o papel que a escola ocupa na vida desses jovens, sobretudo pelo tempo que permanecem em seu interior e pelos tipos de relações que nela são favorecidos. Segundo Vigotski (1931/1995), o social é fonte de desenvolvimento e a escola é um meio social privilegiado para a promoção de relações interpessoais respeitadas.

Outro tema abordado pelos alunos em suas histórias e que possibilitou acessar outros sentidos do respeito para os jovens é relativo à diferença socioeconômica.

Pobre contra rico

Os dados da pesquisa revelaram uma grande **valorização dos alunos da situação socioeconômica**. Em diferentes momentos, os alunos fizeram menção ao poder supostamente maior das pessoas mais favorecidas economicamente. No entanto, confrontados com a dificuldade de acesso às mesmas condições socioeconômicas, os alunos se posicionam de modo a desvalorizar o “rico” no que concerne aos valores morais, ao que consideram certo e errado, buscando compensar a diferença que os faz perceberem-se como inferiores. Assim, para os alunos, posicionar-se contra o rico parece ser uma forma de não se sujeitar às condições injustas que vivem em nossa sociedade. Os alunos atribuem características negativas aos “ricos”, culpabilizando-os individualmente pela situação de desigualdade socioeconômica que vivem. Ainda que a reflexão dos alunos se volte para o plano individual, há indícios de uma maior

conscientização sobre suas condições de vida e da presença do pensamento conceitual, que Vigotski (1931/2006) destaca como característico na adolescência.

Pela imaginação, mobilizada pela construção de histórias, ilustramos o modo como os alunos significam a desigualdade socioeconômica, destacando a percepção de uma espécie de superioridade moral do sujeito pobre sobre o sujeito rico:

O Boxe

Era uma vez um homem chamado Pedro com 35 anos, que morava em uma casa humilde. Era muito honesto com sua família e com as pessoas da rua. Havia também um homem que morava em um apartamento com sua esposa, e gostava de debochar das pessoas que eram pobres. Ele sempre dizia:

- Ra, ra, ra, esses daí eu nem dou valor porque eles são pobres e não têm educação.

E sempre o homem humilde estava lá em frente de sua casa e não aguentava mais ser tratado daquele jeito, então resolveu falar com sua esposa.

- Quero falar com você, amor. Posso?

- Sim, claro que pode, fala o que é.

- Eu estava pensando em desafiar aquele homem que passa aqui na frente falando aquelas coisas horríveis pra gente. Será que é uma ótima ideia?

- Desafiar em quê?

- Em um luta de boxe.

- Humm, é uma boa ideia, será que ele aceita?

- Tem que aceitar, porque se ele é homem para falar essas coisas para nós, ele tem que ser homem para lutar boxe.

- É, isso é verdade, ele é muito ignorante com as pessoas humildes. Como você irá falar com ele?

- Na próxima vez que ele passar aqui em frente.

- Então tá.

O homem passou lá depois de dois dias, e o humilde disse a ele:

- Pare aí. Vamos nos desafiar?

- Em quê?

- Uma luta de boxe, e quem perder nunca mais pisa na cidade do outro.

- Então tá, só se for agora.

- Tá, deixe o carro estacionado nesse local bem nessa calçada, e você pode entrar.

Entraram os dois na casa e vestiram as roupas, colocaram as luvas e iam começar em alguns minutos.

- Vamos começar, 1, 2, 3, e já.

A briga começou...

Acabou o 1º tempo.

Começou de novo...

E o homem humilde ganhou e venceu a luta (História escrita por um grupo de alunos).

Na história acima, observamos a representação do pobre como aquele que é desrespeitado e desvalorizado pelas pessoas de classe econômica mais favorecida. Entretanto, ainda no que concerne a valores, o pobre aparece como virtuoso, honesto e humilde. Por um lado, isso pode ter um cunho positivo, pois os honestos vencerão: na história, o pobre vence a luta de boxe. Por outro, essa virtuosidade também é uma representação muito valorizada na grande mídia brasileira, como aquele pobre que encontra dinheiro e devolve, que faz sacrifícios para sustentar a família com honestidade, etc. Parece uma compensação às avessas, que muitas vezes reflete expressões que circulam no imaginário social brasileiro, como por exemplo: "é pobre, mas é honesto e humilde" (sic); "é rico, mas desonesto e metido" (sic).

No universo imaginário dos jovens, o rico é aquele que humilha e desrespeita o pobre. No fim da história, o pobre triunfa, superando as questões econômicas, sobrepondo-se ao rico. A história revela a imaginação atuando na construção de um modo de viver menos doloroso e mais prazeroso. A realidade dura que caracteriza a vida desses jovens é, pela imaginação, ampliada e vivida de modo distinto. Se, na realidade cotidianamente experienciada, o sujeito está preso ao concreto, na imaginação, ele é livre para fantasiar e realizar seus desejos, elaborando suas emoções (Vigotski, 1930/2009).

Outro fator que demonstra os reflexos dos valores da sociedade no imaginário dos alunos é a relação entre os injustiçados e os iguais, tema que abordamos a seguir.

Compaixão x Injustiça

A oposição entre o mais forte e o mais fraco parece uma constante no universo dos adolescentes pesquisados e se constitui como um indicador do sentido do respeito. Nas situações imaginárias do mundo mágico das histórias, emerge o desejo de superar a desigualdade vivenciada na realidade como podemos evidenciar nas histórias a seguir:

História sem título

Um belo dia tinha dois inimigos que se odiavam, chamados João e Quenedy.

O João sofreu um acidente e quebrou as duas pernas e o Quenedy ficou sabendo e começou a rir.

Mas um dia o João viu que a roda da cadeira de rodas tinha enroscado num buraco no jardim. E o João estava pedindo ajuda para as pessoas que passavam e o Quenedy veio correndo e tirou ele de lá e falou obrigado. E desde então eles viraram amigos inseparáveis.

The End (História escrita por um grupo de alunos).

Irmão Ajudando Irmão

Era uma vez, dois irmãos muito unidos até que um dia um deles sofreu

um acidente grave de moto, ele estava pilotando bêbado até que um trágico acidente aconteceu.

Ele de tão bêbado que estava acabou perdendo a direção e machucou a perna e o braço.

Dáí para ele ir para o hospital fazer o exame e o curativo o irmão dele ajudou, levando ele para o hospital na cadeira de rodas. Depois de bastante tempo ele ficou bem melhor, começou a andar, mexer os braços, se sentia mais à vontade. Parou de beber e ficou bem feliz.

Ele cumpriu o prometido de nunca mais beber. E viveram felizes para sempre.

FIM (História escrita por um grupo de alunos).

Paz entre amigos

Um dia em 1999, em uma escola chamada Corleone havia dois amigos que nunca se separavam, chamados Chris e Greeg. Eles estudavam na mesma escola. Um dia o Chris pegou o carro de seu pai escondido para ir na escola. Ele entrou na sala de aula e o Chris falou para o Greeg:

- Não conta para ninguém!

- Tá bom!

O Chris saiu para fora para ver o carro e estava tudo bem. Então o Chris decidiu passear de carro.

Um acidente aconteceu. O Chris atropelou seu amigo Greeg e ele quebrou o braço. O Chris levou seu amigo para o hospital e não saiu do lado dele nem por um minuto. Tiraram raio X do corpo e viram que tinha quebrado o pé. Teve que andar na cadeira de rodas. O Chris levou o Greeg para a escola todos os dias. E o Greeg ficou muito feliz (História escrita por um grupo de alunos).

Nestas histórias, evidencia-se a representação do bem como ajuda ao próximo e compaixão. Emerge nos personagens a necessidade de ajudar as pessoas que sofrem em decorrência de acidentes ou limitação física, o que nos conduz a considerar que **os jovens parecem ter apropriada**

a noção de injustiça, situação comumente vivida pelas pessoas com algum tipo de limitação. Contudo, essa hipótese implica considerar o que estaria na base da concepção de que toda pessoa com limitação precisa ser ajudada, ainda que não solicite ajuda. Ainda como hipótese, é possível considerar que, após a cotidiana exposição a situações de desigualdade social, os jovens teriam se apropriado do conceito de justiça, justamente pela sua contrapartida de injustiça, e esse sentimento constitui-se em motivação para ajudar o outro.

Entretanto, também é possível considerar que os conteúdos expressos nas histórias podem advir da reprodução de discursos relativos à necessidade de se ajudar quem precisa. A favor desta última hipótese há o fato de o sentimento de compaixão só aparecer nas situações onde havia pessoas em desvantagem, isto é, com alguma limitação física. **Assim, o senso de justiça que os alunos possuem frente ao deficiente, deixa de existir quando se trata de pessoas iguais.** A primeira história ilustra esta questão – *“Em um belo dia tinha dois inimigos que se odiavam, chamados João e Quenedy. O João sofreu um acidente e quebrou as duas pernas e o Quenedy ficou sabendo e começou a rir”*.

Acreditamos na influência dos valores da sociedade nestas relações por meio do estímulo à competição. Revelam a concepção de que não se pode ajudar o semelhante, pois este irá alcançar condições melhores, atingindo um *status* mais respeitoso socialmente.

Considerações Finais

As interpretações apresentadas na análise não são, de modo algum, conclusivas no que concerne aos sentidos do respeito/desrespeitos para adolescentes, ainda que circunscritas a um contexto único e específico: a escola. Entretanto, atendem muito bem ao propósito de demonstrar como os sentidos são configurados permeados de complexas relações e representações, em que concorrem o contexto, o social e, no âmbito do sujeito, a imaginação e o pensamento enquanto funções psicológicas superiores mediadas pela cultura.

Nessa direção, observamos que as diferenças socioeconômicas parecem influenciar as relações de respeito/desrespeito, sendo o poder econômico um fator associado à imposição de respeito para os alunos pesquisados, refletindo os valores de nossa sociedade. Aparece, ainda, a ideia de respeito vinculado à limitação: quem tem condição inferior merece ser respeitado e, ao contrário disso, quem tem condição superior naturalmente desrespeita e merece ser desrespeitado. Neste caso o sentido de respeito se confunde com poder e com compaixão. O medo também aparece como um sentimento associado à imposição de respeito entre os alunos. Assim, para os jovens pesquisados, o poder econômico, a compaixão pela pessoa com deficiência e a imposição do medo são valores que estão na base do sentido de respeito.

Concluimos que, neste estudo, a maioria dos indicadores que promovem e mantém a configuração de sentidos sobre o respeito no ambiente escolar referem-se às possibilidades externas de ação/regulação do sujeito, afastando-se, portanto, do modo como se desenvolvem os valores morais.

Acreditamos que o Psicólogo Escolar pode trazer contribuições para as situações descritas e analisadas neste estudo, por meio de intervenções que favoreçam a reflexão sobre os modos de se relacionar presentes na escola. É necessária a criação de espaços em que os valores sejam discutidos com os alunos, a partir de uma perspectiva crítica que considere as relações complexas que caracterizam a escola e a sociedade. Muitas vezes, relações aparentemente respeitadas escondem o desrespeito interpessoal e estratégias de compensação subjetivamente construídas para lidar com sentimentos derivados da percepção de desigualdades socioeconômicas nas situações cotidianamente vivenciadas pelos adolescentes brasileiros.

Do ponto de vista metodológico, a escrita de histórias possibilita a elaboração das emoções, visto que, em seu processo, é necessário que o sujeito se torne mais consciente das emoções vividas em cada trama para objetivá-las no papel, o que favorece processos de

tomada de consciência. Acreditamos que a contação de histórias utilizada nesta pesquisa constitui-se uma possibilidade efetiva de atuação do psicólogo no contexto escolar, por entendermos que ela não exige formação técnica específica e pode ser desenvolvida pelo psicólogo a partir de estudos, leitura e envolvimento com a técnica, e por favorecer o diálogo com os alunos. Também existe a possibilidade do psicólogo escolar desenvolver esta atividade em parceria com os professores de Língua Portuguesa, visto que a literatura é conteúdo da educação básica e o trabalho com histórias favorece o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Por último, conta a favor desta proposta o poder das histórias em promover a criatividade, via agilização da imaginação.

Um das limitações desta pesquisa, e que temos como desafio aprofundar em investigações futuras, é a busca do motivo que sustenta o apontamento da equipe gestora da escola de que os alunos do 6º ano são os mais indisciplinados e desrespeitosos. Apesar deste discurso, durante observações em sala de aula e no projeto de intervenção, notamos que, na maioria das vezes, os alunos não tinham a intenção de desrespeitar o professor, sendo o comportamento agitado e as conversas frequentes, formas de expressão que parecem caracterizar o modo de ser e pensar dos jovens na atualidade. No entanto, observamos com base nos relatos de professores e da equipe gestora, a ocorrência de algumas situações desrespeitosas e violentas, envolvendo alunos do ensino médio. Questionamo-nos: Será que o desrespeito e a violência observados nos alunos do ensino médio são apropriados ao longo dos anos escolares? O que estaria na base dessas atitudes desrespeitosas e violentas? De que modo a escola participa desta produção? Estas são algumas questões que necessitam ser investigadas por futuras pesquisas. Parece-nos fundamental, também, o investimento em pesquisas sobre a imaginação na adolescência, tendo como fundamento teórico as contribuições de Vigotski, visto não termos encontrado, em nossa revisão de literatura, um número significativo de produções sobre a temática.

Eveline Tonelotto Barbosa

Mestre em psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas – SP, Brasil.

E-mail: evelinebarbosaa@yahoo.com.br

Vera Lúcia Trevisan de Souza

Doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP, Brasil. Docente na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas – SP, Brasil.

E-mail: vera.trevisan@uol.com.br

Endereço para envio de correspondência:

Avenida John Boyd Dunlop, s/nº, Jardim Ipaussurama. CEP: 13060-904. Campinas – SP, Brasil.

Recebido 26/12/2012, Reformulado 04/09/2013, Aprovado 29/08/2013.

Referências

- Aguiar, W. J., Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 26(2), 222-245.
- Andrada, P. C. (2009). *Sentidos atribuídos pelos alunos ao ensino superior: um estudo sobre valores no ambiente acadêmico*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.
- Arendt, H. (2011). Que é autonomia? In: H. Arendt, *Entre o passado e o futuro* (7a ed., pp. 127-188). São Paulo, SP: Perspectiva. (Trabalho original publicado em 1954)
- Asbahr, F. S. F. (2011). "Por que aprender isso, professora?" sentido pessoal e atividade de estudo na *Psicologia Histórico-Cultural*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Barbosa, E. T. (2012). *Os sentidos do respeito na escola: uma análise da perspectiva da psicologia histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.
- Bock, A. M. B. (2007). A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 2(1), 63-76.
- Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cadernos Cedes*, 24(62), 26-43.
- Bordignon, J. C., Souza, V. L. T. (2011). O papel dos afetos nas relações escolares de adolescentes. *Perspectivas em Psicologia*, 15, 132-144.
- Checchia, A. K. A. (2010). *Adolescência e escolarização numa perspectiva crítica em psicologia escolar*. Campinas, SP: Alínea.
- Dugnani, L. A. C. (2011). Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: contribuições da psicologia escolar. *Psicologia da Educação*, 33, 29-47.
- Freire, P. (2001). *Política e educação: ensaios* (5a ed). São Paulo, SP: Cortez.
- Friedrich, J. (2012). *Lev Vigotski: Mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica* (A. Machado e E. Lousada, trad.). Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Góes, M. C. R. (1991). A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos Cedes*, 24, 17-24.
- Góes, M. C. R., & Cruz, M. N., (2006). Sentido, significado e conceito: Notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-Posições*, 17(2), 31-45.
- Gonçalves, M. D. (2003). Concepções de adolescência veiculadas pela mídia televisiva: Um estudo das produções dirigidas aos jovens. In: Ozella, S. (Ed.), *Adolescências construídas: A visão da psicologia sócio-histórica* (pp. 41-62). São Paulo, SP: Cortez.
- González Rey, F. (2009). Historical relevance of Vygotsky's work: Its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *Outlines Critical Practice Studies*, 1, 59-73.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo, SP: Thomson Learning.
- Gonzalez Rey, F. (2003). *Sujeito e subjetividade*. São Paulo, SP: Pioneira.
- Gonzalez Rey, F. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios*. São Paulo, SP: Pioneira.
- Martins, L. M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-cultural*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP.
- Montezi, A. (2011). *Ouvir, contar e criar histórias: Um estudo sobre imaginação de adolescentes no contexto escolar*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Campinas, SP.
- Montezi, A. V., & Souza, V. L. T. (no prelo) Era uma vez um sexto ano: estudando imaginação adolescente no contexto escolar. *Psicologia Escolar e Educacional* (Impresso).

- Oliveira, M. C. S. L. (2006). Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: Uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, 11(2), 427-436.
- Ozella, S., & Aguiar, W. M. (2008). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 97-125.
- Pino, A. (2000). O social e o cultural na Obra de Lev S. Vigotski. *Educação e Sociedade*, 71, 45-78.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano*. São Paulo, SP: Cortez.
- Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semiovitch Vigotski no Brasil - Repercussões no campo educacional*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Smolka, A. L. B. (1994). Internalização: Seu significado na dinâmica dialógica. *Educação e Sociedade*, 42, 328-341.
- Souza, V. L. T. (2008). O auto-respeito na escola. *Cadernos de Pesquisa*, 38(135), 729-755.
- Souza, V. L. T. (2005). *Escola e construção de valores: Desafios à construção do aluno e do professor*. São Paulo, SP: Loyola.
- Souza, V. L. T. (2004). *As interações na escola e seus significados e sentidos na formação de valores*. Tese de Doutorado, Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.
- Souza, V. L. T., & Andrada, P. C. (no prelo) Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia* (Impresso).
- Valsiner, J., & Van Der Veer, R. (1996). *Vygotsky: Uma síntese*. São Paulo, SP: Loyola.
- Venancio, M. M. R. (2011). Os sentidos atribuídos à medida socioeducativa de liberdade assistida por jovens em conflito com a lei e seus sócioeducadores. *Psicologia da Educação*, 32, 163-185.
- Vigotski, L. V. (2009). *La imaginación y el arte en la infancia* (9a ed.). Madrid: Akal. (Trabalho original publicado em 1930).
- Vygotski, L. S. (2006). *Obras Escogidas IV- Psicología Infantil* (2a ed.). Madrid: A. Machado. (Trabalho original publicado em 1931).
- Vygotski, L. V. (1995). Análisis de las funciones psíquicas superiores. In: L. V. Vygotski, *Obras escogidas III* (pp. 97-121). Madrid: Visor. (Trabalho original publicado em 1931).
- Vygotsky, L. S. (1991). *Pensamento e linguagem* (3a ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934).