

Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica

Research methodological issues in the socio-historical approach

Susana Inês Molon

Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, Brasil

Resumo: Neste texto analiso a pesquisa na abordagem sócio-histórica e apresento os seus fundamentos teórico-metodológicos na apropriação e construção do conhecimento e na constituição do ser pesquisador na relação com os sujeitos pesquisados e com a realidade. Abordo o método como uma questão central do processo de investigação e como elo epistemológico entre o objeto, o problema, o referencial teórico, os procedimentos metodológicos e as análises e reflexões. Apresento algumas possibilidades de análise, como o método da análise em unidades, em que a unidade de análise é a produção de sentidos, a análise do subtexto, cuja finalidade é a base afetivo-volitiva, e a análise microgenética e o paradigma indiciário, que buscam os vestígios, resíduos e fragmentos como documentos psicológicos. Para finalizar, enfatizo as possibilidades de fazer pesquisa utilizando alguns recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), tais como câmeras digitais e filmadoras (videografia). Esses recursos qualificam e potencializam as contribuições da abordagem sócio-histórica para a pesquisa qualitativa.

Palavras-chave: Questões metodológicas. Pesquisa qualitativa. Abordagem sócio-histórica. Método de análise.

Abstract: In this paper, I have analyzed research in the socio-historical approach and have presented its theoretical-methodological principles in the take-over and the construction of knowledge and in the researcher's constitution in his/her relation with the subjects and reality. I have approached the method as a central issue in the investigation process and as an epistemological bond among the object, the problem, the theoretical references, the methodological procedures, the analyses, and the reflections. I have presented some possible analyses, such as the method of unit analysis, in which the unit is the sense production, the subtext analysis, whose aim is the affective-volitive basis, and the microgenetic analysis and the indicary paradigm that look for vestiges, residues, and fragments as psychological records. Finally, I have emphasized the possibilities of doing research with the use of Information and Communications Technology (ICT) resources, such as digital and video cameras (videography), which qualify and strengthen the contributions made by the socio-historical approach towards qualitative research.

Key words: Methodological issues. Qualitative research. Socio-historical approach. Analysis method.

MOLON, Susana Inês. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. *Informática na educação: teoria & prática*. Porto Alegre, v.11, n.1, p. 56-68, jan./jun. 2008.

1 A abordagem sócio-histórica como fundamento teórico-metodológico da pesquisa qualitativa

As questões teórico-metodológicas da pesquisa convidam-me a debruçar sobre o meu cotidiano, sobre as condições do meu fazer como pesquisadora, orientadora e docente nas atividades diárias que atravessam o que estou sendo, o que foi (minha formação no mestrado e doutorado) e o meu devir, potencializando (re)invenções em mim e nos que me acompanham, e que eu também acompanho, por meio de meus orientandos na graduação em Psicologia e Pedagogia e na Pós-graduação em Educação Ambiental, integrante do Núcleo de Pesquisa e Estudos em Psicologia Social da Universidade Federal do Rio Grande.

Ao pensar em escrever sobre questões metodológicas, emerge um conjunto de implicações que estão atreladas ao fazer pesquisa científica na Psicologia baseada na Abordagem Sócio-histórica, na qual se tem presente a complexidade das relações indissociáveis entre sujeito e realidade, considerando como o pesquisador vai se constituindo na trajetória da investigação, como constitui e é constituído pelos e nos outros envolvidos direta ou indiretamente, e algumas das condições instituintes na sociedade desse modo de se objetivar e subjetivar-se.

A abordagem sócio-histórica, mais especi-

ficamente as obras de Vygotsky, vem se consolidando como a principal fundamentação teórico-metodológica nas pesquisas que venho desenvolvendo e orientando. Tal escolha está relacionada ao enfrentamento das questões metodológicas nas investigações dos processos de constituição do sujeito e dos processos de subjetivação nas relações intersubjetivas, nas práticas sociais e pedagógicas em diversos contextos culturais, tendo como eixo orientador as reflexões e as contribuições da Psicologia Social que defende o rigor e o vigor metodológico para estudar a singularidade humana.

Podemos ver que nessa colocação o conhecimento do singular é a chave de toda a psicologia social; de modo que devemos conquistar para a psicologia o direito de considerar o singular, ou seja, o indivíduo, como um microcosmo, como um tipo, como um exemplo ou modelo da sociedade (VYGOTSKY, 1996, p. 368).

Com essa postura investigativa, encontro na obra de Vygotsky os pressupostos e os princípios da Psicologia Social pautada no conhecimento do singular, fora dos limites do subjetivismo abstrato e do objetivismo reducionista e mecanicista, já que o singular e o subjetivo não existem em si mesmo, mas na relação com o coletivo e com o objetivo. Ao afirmar a unidade entre singular e coletivo, entre subjetivo e objetivo, entre biológico e histórico, entre cognitivo e afetivo, entre o social e cultural, a abordagem sócio-histórica não elimina as diferenças e as especificidades de cada um. Cabe ressaltar que unidade é compreendida enquanto superação, como passagem de um para outro, mas não para voltar ao que era e sim para superar o que é, sem deixar de ser o que foi, porém contemplando o que pode vir a ser, o devir. Além disso, propõe à Psicologia Social o engajamento na (re)construção ética e estética da vida, unindo o que foi cindido na história da Psicologia desde o seu nascimento; portanto, as dimensões epistemológicas, ontológicas, éticas e políticas definem a ciência psicológica e orientam as diretrizes, os rumos e as (im)possibilidades da pesquisa inventiva e da in(ter)venção no campo Psi.

Nessa abordagem, apresento uma proposta de entendimento da historicidade do homem e da constituição dos processos psicológicos. Isso significa que os fenômenos psicológicos não são da ordem do estritamente biológico e

das leis naturais, mas sim da ordem do simbólico e das leis histórico-culturais; o homem é tal enquanto processo social e fenômeno histórico. Defendo a idéia de um sujeito quase-social, pois é na relação com os outros e por ela, é na linguagem e por ela que se constitui o sujeito e este é constituinte de outros sujeitos. Aqui a historicidade e a singularidade são vistas como mutuamente constitutivas no sujeito.

Parto do pressuposto de que o homem se constitui pelo trabalho. Por meio do trabalho aconteceu uma dupla produção: a produção dos objetos culturais e a produção do próprio homem. O homem, no trabalho, ao transformar a natureza imprimiu a ela uma dimensão humana. Pelo trabalho ocorreu a passagem do biológico ao social, do natural ao humano-cultural, pois a atividade humana apresenta uma característica *sui generis*, qual seja, a atividade humana é uma atividade mediada socialmente, é uma atividade mediada semioticamente, em que a invenção e uso de instrumentos técnicos permitem ao homem transformar a natureza e, nesse mesmo ato, se autotransformar.

A prática, enquanto fundamento do homem como ser histórico-social, capaz de transformar a natureza e criar assim um mundo à sua medida humana, é também o fundamento de sua relação estética com a realidade (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1978, p. 53).

A prática como criação e ação capaz de superar as necessidades de subsistência pela produção de objetos que satisfazem outras necessidades humanas.

Partindo desse pressuposto, concebo a pesquisa como uma atividade humana mediada socialmente, ou seja, como uma prática social, política, ética e estética que visa à criação de um novo conhecimento, produzido e apropriado com inventividade e rigor científico, que implica necessariamente a transformação de algo, quer seja nos sujeitos envolvidos direta e indiretamente, quer seja nos objetos de estudo pesquisados.

Na psicologia, as investigações acontecem nas práticas sociais, nas relações intersubjetivas entre pesquisador, orientador e pesquisado, nas quais os métodos de investigação estão relacionados ao modo como fazemos a abordagem do problema, que por sua vez está implicada com uma concepção sobre o

Homem, a sociedade e a realidade social. Nas investigações, essas concepções subsidiam as noções psicológicas, definindo os possíveis objetos e o estatuto do sujeito da investigação, revelando o compromisso político e o engajamento com os conceitos e com as categorias de análise. Segundo Sawaia:

Nossa responsabilidade é oferecer categorias analíticas que introduzam a subjetividade na discussão política, mas rompendo as fronteiras entre as diádes clássicas da Psicologia Social, de forma a considerá-las da mesma substância. Precisamos criar conceitos reversíveis do psicológico ao político e ao ético, conceitos canibalísticos, crioulos, capazes de resistir a processos de fetichização (SAWAIA, 1999a, p. 327).

Nessa perspectiva, entendo a subjetividade como questão política, a relação indissociável e reversível do psicológico ao social; social que é sempre político e ético, determinando o fenômeno psicológico como “ético-político” (SAWAIA, 1999b).

Essas discussões revelam o compromisso com o aumento da potência de ação, de vida e da capacidade de afetar e ser afetado, bem como explicitam a compreensão das relações inextrincáveis entre epistemologia, ontologia, ética, política e estética no estudo dos processos de subjetivação e de constituição do sujeito, considerando-se as várias dimensões constitutivas do fenômeno psicológico: a afetividade, o inconsciente, a cognição, o semiótico, o simbólico, a vontade, o sentido estético, a imaginação e a consciência.

A contribuição epistemológica da perspectiva sócio-histórica para a ciência psicológica contemporânea reside na compreensão dos fenômenos psicológicos como processos mediados, na afirmação do sujeito enquanto um ser quase-social e da subjetividade enquanto fronteira do psicológico e do cultural.

Isso exige a reflexão crítica e a criação de novos conhecimentos, a inventividade no processo de investigação sobre a singularidade, a virtualidade, os episódios e os fragmentos do cotidiano, que não suportam mais os conceitos fechados em si mesmos, a descrição do factual perdida em meras constatações empíricas ou especulações abstratas ou solipsistas. Busco o diálogo com a filosofia, com a ética,

com a estética. O sentido estético e ético que articula razão e sensibilidade à existência cotidiana e à atividade humana como possibilidade da produção imaginária e de (re)invenção de si e do outro no processo de investigação, sem perder o rigor científico e tendo presente as diversas in(ter)venções dos sujeitos na realidade.

Esses outros modos de conceber e fazer ciência psicológica vêm permitindo uma nova compreensão da constituição do sujeito e da subjetividade vistos como processualidade, rompendo com concepções biologicistas, sociologizantes, solipsistas ou deterministas dos processos psicológicos. Concepções essas que enfatizam a noção de subjetividade intimista e narcisista, nas quais os processos psicológicos são concebidos como algo isolado e acabado, portanto, sem sistemas de interconexões entre as funções psicológicas, conseqüentemente, a afetividade e a subjetividade não são vistas como constitutivas do sujeito, mas apenas como variáveis que precisam ser controladas, sendo passíveis de manipulação. Dentro disso, o homem pode ser visto apenas como razão discursiva e propositiva, na qual a linguagem ganha existência própria independentemente do sujeito encarnado, dos processos de subjetivação, da base afetivo-volitiva e da condição humana historicamente desenvolvida.

O sujeito psicológico não pode ser visto como um ser homogêneo, atomizado e uniforme, mas sim como uma unidade na diversidade e na multiplicidade, contraditória e mutável. Essas orientações possibilitam a superação da visão fragmentada e dicotomizada da realidade social e da concepção de ser humano como algo cindido e retalhado e, ao mesmo tempo, acabado e imutável.

2 O método como questão constitutiva de todo o processo de conhecer

As discussões metodológicas estão presentes em toda a obra de Vygotsky¹; não apenas nos textos que evidenciam no próprio título a questão do método de investigação, mas também na construção teórica. Vygotsky não dissocia teoria e método, portanto, na elaboração teórica, evidencia-se a construção do método

¹ Para uma análise detalhada das reflexões metodológicas na obra de Vygotsky, recomendo a leitura do artigo de Zanella et al. sobre “Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia”, publicado em 2007.

e na discussão do método aprofunda-se a reflexão teórica. Com isso, na sua obra, teoria e método compõem uma relação inextricável. E para compreender sua abordagem teórico-metodológica é necessário entender a sua base filosófica e epistemológica, a sua concepção de Homem e a sua busca científica no estudo da singularidade e da subjetividade.

Nessa perspectiva, o método é uma questão central e essencial, isto é, não é visto como algo a priori, nem pontual, nem a posteriori ao processo de investigação, mas sim como algo que é simultaneamente “[...] pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo” (VYGOTSKY, 1984, p. 74). O método é indispensável e constitutivo de todo o processo de produção de conhecimento, desde a escolha do objeto, a definição do problema, a elaboração dos instrumentos, a intervenção na realidade, os caminhos trilhados na investigação, passando pela produção e obtenção dos dados, e está presente também na elaboração das análises e nas reflexões. Desse modo,

[...] a elaboração do problema e do método se desenvolvem conjuntamente, ainda que não de modo paralelo. A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância da pesquisa (VYGOTSKY, 1995, p. 47).

Assim, nas investigações psicológicas o método articula, de modo explícito ou implícito, o objeto, o problema, o referencial teórico e os procedimentos metodológicos, a relação entre pesquisador e realidade, a relação entre pesquisador e pesquisado, as possibilidades de análise e as reflexões e considerações possíveis.

O método não é convencionalidade nem estratégia metodológica, pois é no decorrer da pesquisa que os critérios são estabelecidos, ou seja, é durante o processo investigativo, não antes nem depois. O objeto e o problema de pesquisa possuem uma relação estreita com o método de investigação e com o referencial teórico (MOLON, 2005).

Além disso, no método se experiencia a indissociabilidade entre o pensar, o falar, o olhar, o sentir, o fazer e o inventar, uma vez que no processo de investigação o sujeito submetido a um procedimento de pesquisa apresenta-se e manifesta-se na complexidade das experiências vividas.

O próprio interrogatório não consiste em extrair do sujeito suas próprias vivências. A questão é radicalmente distinta em princípio. A pessoa submetida à prova não é a testemunha que declara sobre um crime que presenciou (seu antigo papel), mas é o próprio criminoso e, o que é mais importante, no momento do crime (VYGOTSKY, 1996, p. 15).

Dessa maneira, o interrogatório não é uma “superestrutura” do experimento, mas uma parte integrante do processo de produção de conhecimento, ou seja, os procedimentos metodológicos (por exemplo, a entrevista) não se constituem algo artificial ou um experimento empregado para rotulá-lo em padrões ou modelos pré-definidos ou transcendentais à experiência vivida. Nesse sentido, busca-se um engajamento comprometido com a experiência do sujeito nas suas relações intersubjetivas e nas suas práticas sociais.

Dessa forma, Vygotsky deixou claro que os fenômenos subjetivos não existem por si mesmos e nem afastados da dimensão espaço-temporal e de suas causas, acrescentando que é a experiência que constitui o sujeito. Uma experiência necessariamente vinculada ao desenvolvimento histórico da humanidade e concretamente definida pelas condições efetivas de vida do sujeito.

Portanto, não se pode isolar o momento da ação de sua história, nem isolar o sujeito das suas relações sociais, assim como não se pode realizar a separação entre os aspectos intelectuais e os aspectos afetivos. Trata-se de uma abordagem dinâmica e processual, que procura a gênese e as causas dos fenômenos investigados em movimento.

As relações intersubjetivas e as relações de saberes que se estabelecem entre pesquisador e pesquisado trazem trajetórias de vida e de experiências que revelam a complexidade das relações sociais e a totalidade da realidade social. Tenho percebido que os sujeitos de pesquisa não se definem ao acaso, mas expressam significações construídas e compartilhadas antes de propriamente se tornarem parceiros de uma investigação, pelo menos para o pesquisador. Um dos desafios que se tenta superar é trazer o pesquisador mais presente no momento da análise. Percebo que o memorial e o capítulo metodológico são construídos no tensionamento das escolhas do pesquisador, o que também ocorre na análise, porém não com tanta ênfase.

A compreensão dialética e histórica da realidade social, a defesa de que a gênese das funções psicológicas está nas relações sociais e de que o fenômeno psicológico é socialmente mediado faz com que se tenha presente a complexidade das relações intersubjetivas dos processos de constituição do sujeito e dos processos de subjetivação na investigação na psicologia.

Desse modo, busca-se a análise dos processos e não dos objetos (os fenômenos psíquicos não podem ser investigados como meros objetos isolados e acabados, mas como processos em mudança), bem como procura-se revelar as relações dinâmicas, causais e hierarquizadas (não equivale à determinação causa e efeito), reais e ocultas aos fenômenos, isto é, revelar a gênese e as bases dinâmico-causais. Vygotsky (1984) considera tanto a abordagem fenotípica (ênfatisando a necessidade das descrições e explicações) quanto a abordagem genotípica (buscando a origem dos fenômenos). Assim, sua análise propõe a compreensão científica das manifestações psicológicas e dos processos em estudo, superando as formas fossilizadas do comportamento, isto é, os processos psicológicos automatizados ou mecanizados.

Com isso, descobre-se a natureza e a origem de tal fenômeno no seu processo de mudança, considerando o seu desenvolvimento histórico e reconstruindo os seus diferentes aspectos nas suas diversas fases e transformações. Vygotsky (1984, p. 74) diz que “[...] estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético”. Freitas (2002, p. 27) corrobora essa posição afirmando que “[...] não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento”.

Portanto, o método não é a causa do conhecimento. A metodologia proposta é conhecer pelas causas, sendo que o mais importante é buscar a gênese, a origem dos fenômenos e estudá-los nos seus processos de mudança. Vygotsky, parafraseando Espinosa, diz que “[...] é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (1984, p. 74).

Vygotsky afirma a necessidade de se estudar a dimensão histórica, o que não significa analisar simplesmente os eventos passados, mas compreender o processo de transforma-

ção do presente implicado nas condições passadas e nas projeções do futuro. É a análise metodológica que realizou no texto O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica.

É um trabalho espetacular do ponto de vista histórico, em que Vygotsky transitou entre o passado, rememorando-o, porém não para repetir, mas acima de tudo, diferenciá-lo, o presente, insistindo no impossível, e o futuro, celebrando uma metamorfose que está por se dar (MOLON, 2003, p. 39).

O método na abordagem sócio-histórica possibilita contemplar o presente, o passado e o futuro, enquanto movimento do que é, do que foi e do que poderá vir a ser.

Essa concepção teórico-metodológica defende o método genético, reflexivo e histórico. Com isso, o método é simultâneo ao conhecimento e as suas regras não são arbitrarias, mas sim integradas aos fenômenos psicológicos; por conseguinte, ocorre a desfeticização do método, já que o conhecimento não está contido nem no fenômeno investigado nem no instrumento metodológico; tampouco é algo transcendental ou mera descrição, é algo concreto que se descobre no processo de investigação, na mediação entre teoria e método, sujeito e objeto, sujeitos e realidade.

Além disso, as (im)possibilidades do método poderão vir a ser (re)conhecidas ou (re)produzidas pelo pesquisador que busca a (re)criação, que rompe com as certezas, com os preconceitos que teimam em calar a polifonia das vozes e a polissemia dos sentidos, em apaziguar perguntas, em silenciar diferenças.

Para Vygotsky, o mais importante é o pesquisador encontrar o seu método para cada problema. Ele traça princípios gerais, faz referência ao método dialético e apresenta pistas para a construção dos procedimentos metodológicos na investigação psicológica. Além da importância do método da análise em unidades e da unidade de análise dos sentidos — que significa analisar os fenômenos psicológicos em unidades buscando a produção de sentido, da análise semiótica para estudar a consciência humana — o autor indica outras possibilidades metodológicas de análise, quais sejam, o subtexto e a análise microgenética, que vêm sendo realizadas nas pesquisas vinculadas ao paradigma indiciário. Essas possibilidades de análise serão abordadas a seguir.

3 O método da análise em unidades e da unidade de análise: a produção de sentidos

Vygotsky (1993a, 1993b) propõe como método a descoberta das unidades de análise, a busca das inter-relações entre os complexos sistemas psicológicos, quer seja na análise do pensamento e da palavra, quer seja na relação entre afetivo e intelectual.

A unidade do pensamento verbal reside no significado das palavras, que, por sua vez, é o critério de existência da palavra, ou seja, é mais que a palavra, é uma palavra com significado, portanto, é uma palavra significada. O significado de cada palavra é um conceito, é uma generalização. Sendo a palavra uma generalização, isso quer dizer que a realidade é generalizada e refletida em uma palavra. Ao refletir a realidade e ao dar sustentação ao pensamento generalizante, a palavra tem seu significado alterado de acordo com o modo de realização da realidade social. Sendo o significado da palavra uma generalização e este um ato verbal do pensamento, e sendo o significado da palavra uma parte intransferível dela, isso leva à constatação de que o significado da palavra é um fenômeno tanto de pensamento quanto de linguagem:

O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa - uma união da palavra e do pensamento (VYGOTSKY, 1993a, p. 104).

O pensamento se realiza na palavra e esta ganha significado pelo pensamento. O pensamento passa a existir através da palavra, mas para isso atravessa diversas transformações, pois a fala não é cópia do pensamento. Dessa forma, a linguagem e o pensamento são orientados por questões diferentes, impossibilitando a transição direta do pensamento para a fala. A função do significado das palavras reside precisamente na realização da comunicação humana e na efetivação do pensamento generalizante.

Na relação entre o pensamento e a palavra, o significado faz o elo entre os dois, dá vida aos dois por meio de um processo per-

manente de transformações, no qual um depende do outro: "Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra" (VYGOTSKY, 1993a, p. 131).

Nessa perspectiva, não existe uma relação direta entre o pensamento e a linguagem. Por isso, a fala não é o pensamento verbalizado, como afirmam outras teorias clássicas da Psicologia; portanto, é fundamental encontrar o significado das palavras, é por meio dele que o pensamento se realiza e se objetiva, ganha vida, materialidade e visualidade. Por isso é tão necessário que o pensamento se realize nas palavras, que as palavras sejam compreendidas nos seus significados e múltiplos sentidos, para que os pensamentos deixem de ser sombras, e as palavras, sons vazios.

O mais importante é que o significado da palavra pertence à consciência, esta entendida como a unidade de estruturação dos sistemas psicológicos. Assim, conhecer o significado da palavra implica conhecer o singular como universal. Vale lembrar a expressão da natureza histórica da consciência na afirmação de Vygotsky (2001, p. 486) "[...] a palavra consciente é o microcosmo da consciência humana".

A consciência é semioticamente constituída e semioticamente mediada. Assim, "[...] a análise semiótica é o único método apropriado para estudar a estrutura do sistema e o conteúdo da consciência" (VYGOTSKY, 1996, p. 188).

O método da análise semiótica em unidades possibilita:

[...] o estudo do desenvolvimento, do funcionamento e da estrutura dessas unidades, em que pensamento e fala estão inter-relacionados. Esse método combina as vantagens da análise e da síntese, e permite o estudo adequado dos todos complexos (VYGOTSKY, 1993a, p. 4).

É preciso esclarecer que, no processo de significação, o significado aparece como sendo próprio do signo; o significado de uma palavra é convencional e dicionarizado, enquanto que o sentido é produto e resultado do significado, porém não é fixado pelo signo, sendo fluido e dinâmico, predominando sobre o significado, pois é um todo complexo que apresenta diversas zonas de estabilidade desiguais, nas quais a mais estável é o significado, sendo apenas

uma das zonas de sentido.

O significado de uma palavra é mais estável e preciso, enquanto que o sentido de uma palavra pode ser modificado de acordo com o contexto em que aparece; conseqüentemente, diferentes contextos apresentam diferentes sentidos para uma palavra, o sentido não é pessoal enquanto individual, mas é constituído na dinâmica dialógica. O sentido de uma palavra modifica-se tanto dependendo das situações como das pessoas que o atribuem; por isso é considerado quase ilimitado. Porém, os processos de significação, significados e sentidos, são produzidos e apropriados nas relações sociais, em determinadas condições históricas.

É necessário descobrir os significados e os sentidos das palavras, os múltiplos sentidos que fazem a linguagem ser polissêmica e polifônica, que comportam inúmeras vozes e discursos, que objetivam e subjetivam o sujeito nas relações sociais, nos encontros cotidianos (in)freqüentes e (im)perceptíveis, nos movimentos de apropriação, nas tramas e nas práticas sociais.

Nessa perspectiva, a linguagem e a produção de significação (significados já instituídos e sentidos constituídos nas relações sociais e nas dinâmicas dialógicas) nos seus diferentes modos — depoimentos, discursos, conversas, textos — desempenham um papel fundamental, bem como possibilitam a análise das sutilezas e das particularidades, fugindo das classificações pré-existentes e de modelos apriorísticos, buscando o infreqüente, o impróprio, o impertinente, a imprevisibilidade, a surpresa, os (des)encontros e as in(ter)venções.

Assim, é preciso reconhecer que as palavras são polissêmicas e as vozes polifônicas; é necessário buscar os significados e os sentidos para aquilo que foi dito e para o que não foi dito, mas foi pensado. O pensado que necessita ser expresso em palavras significadas, para poder (re)definir, (re)(in)formar, (re)inventar e (re)criar, processos fundamentais na constituição do sujeito.

4 A análise do subtexto: a base afetivo-volitiva

Vygotsky (1993a, 2001) sugere uma outra perspectiva metodológica de análise, o sub-

texto. Cabe salientar que a leitura e a análise subtextual não são apenas procedimentos metodológicos de análise sugeridos pelo autor, mas são conceitos fundamentais da sua obra, especialmente presentes na teoria da relação entre pensamento e linguagem, na qual considera que na fala de um sujeito sempre existe um pensamento oculto e no texto um subtexto, uma vez que o pensamento não é imediatamente expresso em palavras, pois é mediado pelo significado.

Para Vygotsky, o pensamento é gerado pela motivação, pela base afetivo-volitiva, ou seja, pelos desejos, necessidades, interesses e emoções. O autor ressalta a tendência afetivo-volitiva geradora do pensamento: “O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva” (VYGOTSKY, 1993a, p. 129).

Vygotsky sempre estava atento às questões que não se apresentavam de forma direta, mas que nem por isso deixavam de ser objetivas. A valorização do que é apreendido indireta e mediadamente configurou-se num foco de preocupação, tanto que ele enfatizou que sempre há algum tipo de subtexto nas frases, quer sejam da vida cotidiana quer sejam dos textos científicos. Afirma que sempre há um pensamento oculto por trás das frases: “Todas as frases que dizemos na vida real possuem algum tipo de subtexto, um pensamento oculto por trás delas” (VYGOTSKY, 1993a, p. 128).

Compor o subtexto não é apenas contextualizar, é realizar um movimento em espiral (no qual as questões são superadas, recapituladas e reintroduzidas), é dialogar (procurar interlocutores qualificados, intertextos e intersubjetividades), é buscar o implícito (o verbal e o extraverbal, o dito e o não dito), os desejos e necessidades que motivam interesses coroados de emoções (a base afetivo-volitiva), o significado e o sentido (que se expressam na linguagem, mas não se reduzem nela).

Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras: precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo (VYGOTSKY, 2001, p. 481).

5 A análise microgenética e o paradigma indiciário: a busca dos vestígios, resíduos e fragmentos como documentos psicológicos

Vygotsky, no texto Método de investigação, chama a atenção para a necessidade da valorização cotidiana de um fenômeno e as possibilidades do conhecimento científico produzido a partir de um fragmento ou resíduo ou vestígio.

Somente nestes últimos anos a psicologia vai superando o temor diante da valorização cotidiana dos fenômenos e aprende por minúcias insignificantes — resíduos dos fenômenos como disse Freud, quem pedia maior atenção para a psicologia da vida cotidiana — a descobrir com frequência importantes documentos psicológicos (VYGOTSKY, 1995, p. 64).

A procura dos vestígios, dos resíduos e dos fragmentos aliada à perspectiva da análise microgenética (GÔES, 2000) e do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) têm se apresentado como possibilidades promissoras para o estudo dos processos de constituição do sujeito e da produção da subjetividade, pois permite a compreensão histórico-cultural e semiótica dos processos psicológicos, já que articula o nível microgenético das interações sociais com o estudo do funcionamento dialógico e discursivo do sujeito, bem como possibilita a análise dos detalhes e das minúcias das relações intersubjetivas e das práticas sociais e pedagógicas, sem perder a dimensão histórica, uma vez que relaciona presente, passado e futuro aos acontecimentos.

A análise microgenética permite vincular minúcias e indícios particulares, ou seja, minúcias indiciais às condições macrosociais e à prática social dos sujeitos, configurando-se como uma forma de construção de dados advindos da análise de episódios interativos, “[...] sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando em um relato minucioso dos acontecimentos” (GÔES, 2000, p. 9).

O paradigma ou método indiciário é sistematizado e proposto por Ginzburg (1989), tendo emergido por volta do final do século XIX, no âmbito das ciências humanas, e ocupa-se de explicar pormenores que guardam expressiva carga de significado sobre a realidade da qual fazem parte. “O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (GINZBURG, 1989, p. 152).

O paradigma indiciário possibilita conhecer os vestígios, resíduos e fragmentos que se apresentam como importantes documentos psicológicos que permitem (re)conhecer o movimento histórico e cultural de constituição do sujeito e, ao mesmo tempo, as especificidades de constituição do próprio sujeito, isto é, os seus processos de apropriação e de significação que os constitui de modo único e singular. Privilegia o estudo de situações singulares e a busca das interconexões do individual com o social.

Cabe esclarecer que nesse método de análise ocorre a valorização do singular sem perder a noção da totalidade, pois o indício não é visto como um elemento ou objeto isolado, mas em um processo de interconexões de fenômenos e situações, de características coletivas e de manifestações de singularidade.

A análise microgenética e o paradigma indiciário oportunizam a investigação psicológica do sujeito nas relações intersubjetivas e a superação do modelo de conhecimento sistemático, com regras formais e dirigido apenas às regularidades, às variáveis e às frequências.

O conhecimento científico de eventos específicos e a valorização do singular podem atender as demandas de rigor científico, um rigor amalgamado ao vigor e a in(ter)venção psicossocial dos pesquisadores e dos pesquisados.

6 Fazendo pesquisa no contexto educativo por meio de oficinas estéticas

Nos últimos dois anos, venho trabalhando na pesquisa² integrada sobre “As interações e as práticas sociais e pedagógicas: olhares,

² Financiada pela FAPERGS (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul - Programa primeiros projetos - PROAPP, processo Nº 04/1191.1). A coordenação do projeto de pesquisa estava sob minha responsabilidade, e também participaram as professoras Doutoradas Cleuza Maria Sobral Dias, Guiomar Freitas Soares, Paula Regina Costa Ribeiro e Maria Ângela Mattar Yunes.

discursos e fazeres no contexto educativo”, que foi pensada a partir de várias intervenções e de diversas formas de atuações do grupo de pesquisadoras em escolas públicas e com classes subalternas, integrantes de diversos núcleos e centros de pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande³.

Os objetivos principais desse projeto integrado estão relacionados à investigação dos discursos e das práticas sociais e pedagógicas e à compreensão das diferentes dimensões dos processos de ensinar e de aprender que se estabelecem nas interações e nas transações entre os contextos educativos que permeiam o entorno ecológico de uma escola municipal de ensino fundamental, localizada na periferia do Rio Grande, RS. Dos quatro subprojetos desenvolvidos, dois tinham por objetivo investigar os processos de constituição do sujeito e da subjetividade mediados pela atividade criadora e pelas relações estéticas. Para tanto, desenvolveram um curso de extensão que foi organizado por meio de oficinas estéticas, as quais se caracterizaram pela utilização de diversas linguagens, como a música, o grafismo, a bricolagem, o portfólio, a fotografia, o teatro, a poesia, a narrativa, a produção científica e a construção de imagens e objetos.

Com isso, trabalha-se com a experimentação da vida que pulsa, da subjetividade que resiste e cria, ao mesmo tempo, motiva encontros de corpos potentes e afetivos, do fogo que arde e repõe a paixão, abrindo à pluralidade de cores, sabores, saberes e texturas com que a vida é tecida, rompendo com práticas de pesquisa que foram historicamente avessas ao novo, à inventividade e à criação humana.

A busca é a compreensão da riqueza da subjetividade, da sensibilidade humana, da afetividade, isto é, da experiência vivida no movimento e na vida cotidiana em transformação, tendo como base um nexos estético, não utilitário, do homem com o mundo. A sensibilidade estética surge em um processo de percepção dos objetos que transcende a dimensão utilitária direta e ultrapassa uma atitude unívoca diante da realidade.

Na relação estética, o sujeito estabelece contato com o objeto mediante a totalidade da riqueza humana, ou seja, são relações sen-

síveis, intelectuais e afetivas. As relações estéticas se diferenciam, segundo Sánchez Vázquez (1978), das relações prático-utilitárias. O estético está diretamente relacionado ao homem, sendo que:

[...] o estético só se dá na dialética do sujeito e do objeto e que, portanto, não pode ser deduzido das propriedades da consciência humana, de certa estrutura dela, da psique ou de determinada constituição biológica do sujeito. A consciência estética, o sentido estético, não é algo dado, inato ou biológico, mas surge histórica e socialmente, sobre a base da atividade prática material que é o trabalho, numa relação peculiar na qual o sujeito só existe para o objeto e este para o sujeito (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1978, p. 97).

Parto do princípio de que o sentido estético não é um atributo permanente, não é inato, dado ou biológico nem decorre espontaneamente da consciência ou da psique, mas que se constrói histórica e socialmente sobre a base da atividade — o trabalho — em uma relação não utilitária.

Portanto, o processo de instauração do sentido estético nasce da teia de relações com o mundo, pelo trabalho e não se reduz aos critérios da racionalidade lógica, daí sua aproximação com a arte. “São as linguagens da arte que nos permitem vivenciar na sala de aula a emoção, a sensibilidade, o pensamento, a criação, seja através de nossa própria produção, seja através das obras dos mais diversos autores e artistas” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 9).

A arte entendida não como utilitário da educação, mas a arte como um modo pelo qual o ser humano atribui sentido à realidade que o cerca (SOUZA, 2003), ou seja, é uma forma de organização que transforma a experiência e o vivido em objeto de conhecimento; é uma forma de construir conhecimento e sentido, pois transcende o fazer, ampliando a importância da percepção sensível e do conhecimento estético, interligando atitudes, procedimentos e conceitos.

A arte aliada à educação ou arte-educação sob a forma de exercício crítico da realidade, através de investigações poéticas, plásticas ou artísticas, traduzidas em experiências com sentido ético/estético, onde é exigido do

³ Participaram desse projeto de pesquisa professoras pesquisadoras do Núcleo de Pesquisa e Estudos em Psicologia Social - NUPEP-SO, do Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos - NEEJA, do Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Ruas - CEP-Rua, e do Centro de Educação Ambiental em Ciências e Matemática - Ceamecim.

autor/fruidor algo mais do que a superficialidade relacional. Desse modo, articula-se o processo de criação/produção, a percepção/análise das imagens do objeto projetado e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade, compreendendo-a histórica e culturalmente.

Toda linguagem artística (visual, musical, cênica, cinematográfica...) é um modo singular de o homem refletir seu modo de ser e vir a ser, seu devir. Na feitura da linguagem da arte, do seu sistema sógnico, o homem leva ao extremo sua capacidade de inventar e operar tais signos com fins artístico-estéticos. Quanto mais as linguagens se enriquecem e se estendem, maiores são as possibilidades de simular, imaginar e permear alteridades, atribuindo aos processos novos sentidos, que promovem ressignificações nos seus processos criativos e imaginativos e nas práticas sociais e pedagógicas cotidianas.

Mas, como captar esses processos psicológicos criativos e essas relações estéticas?

7 Recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): a filmadora, videografia, e a câmera digital

Nesses estudos, os instrumentos metodológicos utilizados para a coleta dos dados envolveram observações e registros das oficinas estéticas por meio de filmagem, fotografia e de diário de campo. Para tanto, foram utilizados alguns recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), tais como câmeras digitais e filmadoras (videografia).

As TIC [...] constituem um conjunto — baseado nos últimos desenvolvimentos tecnológicos, bem como em suas aplicações — de ferramentas, suportes e canais, cujo núcleo central consiste na capacidade cada vez maior de tratamento da informação, ou seja, de dar forma, registrar, armazenar e difundir conteúdos informacionais (ARRUDA, 2007b, p. 85).

As TIC não são concebidas apenas como um instrumento para melhorar a recuperação dos dados, mas como recursos tecnológicos que auxiliam o processo de comunicação, apresentando as seguintes características principais: “[...] imaterialidade, interatividade, instantaneidade, inovação, elevados parâmetros de qualidade de imagem e som, digitali-

zação, automatização, interconexão e diversidade” (CABERO ALMENARA apud ARRUDA, 2007a, p. 42).

Dentro disso, a filmadora e a câmera digital possibilitaram acompanhar o processo mais do que o produto, gerando conteúdo para a reflexão crítica daquilo que estava sendo produzido e auxiliando na comunicação e na construção dos significados e sentidos compartilhados nas relações intersubjetivas.

O uso de filmagens (videografia) tem sido um instrumento importante de investigação, por proporcionar a visualização e o retorno freqüente às relações vividas no processo de pesquisa, por capturar os cenários e os contextos em pormenores, bem como as manifestações dos sujeitos por meio das falas, gestos, sentimentos, expressões, etc.

A ferramenta da videografia (BRAGA, 1997; MEIRA, 1994), para a construção dos materiais produzidos nos processos de investigação, tem permitido resgatar a situação a ser analisada várias vezes, possibilitando a captura dos processos em curso envolvidos na investigação.

[...] o uso de filmagens (videografia) para o estudo de aspectos das relações sociais tem sido um importante instrumento de investigação. Como procedimento de coleta de material de pesquisa, sua utilização permite o constante retorno às relações-foco do estudo, o que possibilita ao pesquisador uma maior flexibilidade perante os dados bem como as análises variadas (PETERS; ZANELLA, 2002, p. 65).

Nesse sentido, destaca-se para o(a) pesquisador(a) a relevância do registro dos eventos em imagens e posterior resgate de situações para a compreensão dos processos em curso na investigação, no nosso caso, a constituição do sujeito e a produção da subjetividade, facilitando a visualização dos pormenores em movimento e dos caminhos traçados naquele percurso. Consiste em por em movimento, em ver os modos de subjetivação na processualidade que os caracteriza.

Esse recurso de vídeo, imagem e som (a videografia) possibilita aos sujeitos pesquisados, por meio de uma entrevista ou de atividade coletiva, o resgate das condições de produção de seus enunciados, dos seus gestos, das suas expressões, fortalecendo o vínculo com o pesquisador no decurso da interação dialógica e da reciprocidade do acontecido e do registra-

do, que ganha novas ressignificações e outras elaborações no momento em que é visto e discutido. É uma forma de potencializar a produção da significação e qualificar os encontros entre pesquisador e pesquisado.

Outro equipamento utilizado, que também se ampara nas TIC, foi a câmera digital. Foram fotografadas situações no contexto da escola e na comunidade, tentando registrar e trazer para a cena o contexto de vida dos alunos da escola; além disso, ocorreu o registro fotográfico de todos os encontros com os professores nas oficinas estéticas desenvolvidas.

Em uma das oficinas realizadas, o uso da fotografia desencadeou as atividades propostas. As fotos apresentadas foram tiradas próximas à escola e retratavam as seguintes imagens: de lixo espalhados nas ruas; de crianças em suas múltiplas manifestações (o brincar, o olhar perdido e vago, o trabalhar como adulto, o ser responsável pelos irmãos menores); de casas com paupérrimas condições de moradia; de bueiro em frente à escola; de espaços, raros, mas criados e (re)criados de lazer para a comunidade. Enfim, todas as fotos mostravam o cotidiano do lugar e, assim, a realidade da qual os alunos fazem parte.

Cabe ressaltar que nesse bairro as casas foram construídas em cima de um aterro de lixo, com materiais provenientes do lixo e a grande parte dos moradores são catadores de lixo. Além disso, existem valetas no entorno da escola e do bairro que são cobertas pelo lixo. No primeiro momento da oficina, as professoras assistiram às imagens e logo após foi solicitado a elas que, ao olharem as fotografias, procurassem destacar alguns aspectos da infância de seus alunos.

Durante a apresentação das imagens, a partir dos comentários tecidos pelas professoras, constatamos que, para muitas, aqueles lugares passavam despercebidos, seja pelo fato de elas estarem há muito tempo lecionando na escola e, portanto, acostumadas com essas situações, ou por falta de tempo, isto é, muitas descem do ônibus e vão direto para a sala de aula da escola.

Os diálogos construídos pelas imagens das fotografias levaram as professoras aos poucos a identificarem o contexto do bairro e, com isso, emergiram elementos da história de vida dos alunos. Além disso, provocaram a explicitação do estranhamento, da indiferença à rotina diária do cotidiano do entorno escolar, do

rechaço das histórias de vida dos educandos, e também da superação do imediatismo e da busca da criação. Um fragmento escrito por uma professora é este:

Marcas na infância

Crianças desnudas, libertas na rua, rua de chão, chão colorido de lixo.

Lixo de papel, papel, que traz sorriso, por representar brinquedo, num jogo particular de significados.

Valeta que de braços abertos acolhe o luxo de ontem, hoje refugio, lixo para o primeiro dono.

Brinquedo de luxo na mão do menino.

A valeta é marca, do lado da casa, ao redor da escola, qual fosso de castelo encantado que se pula e desafia com os amigos.

O olhar é marca, marca de algo no fundo do olho.

Bicicleta, orelhão, brinquedo que fala, tudo na vila fala, por mil bocas.

Sozinhas, aos pares, sempre na rua, a rua extensão do pátio.

Os cachorros, amigos como os meninos, que se descobrem, descobrindo o prazer da sombra dos muros.

Marcas de infância, onde se veste o que se quer, se pode ou se tem.

O chão, a árvore, a grama, a valeta são brinquedos para quem sonham a valeta-rio, que carrega luxo, lixo, o que mesmo?

Na rua de chão, pó de velho oeste em meio aos muitos pós de estrela que persiste nos olhares.

O ônibus, grande nave que passeia por outros mundos, ou o mesmo mundo?

O mundo de diferentes marcas, onde pneu, lata, pau, pedra, sacola plástica tornam-se brinquedos do dia-a-dia para quem brinca brinquedos que só na vila tem.

Só na beira da valeta-rio que corre não sei para onde, tão perto e tão longe de mim. (Professora Lourdes Luciana Sampaio)

8 Ainda é preciso dizer que ...

A pesquisa concretizou a criação de um espaço para a investigação e reflexão das práticas sociais e pedagógicas e da atividade criadora e, com isso, analisou o processo de constituição do sujeito nas relações intersubjetivas e em contextos de ensinar e aprender, bem como refletiu sobre a atividade criadora como mediação na prática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Nessas atividades de pesquisa e de extensão, promoveram-se relações pautadas pela atividade criadora e pelo sentido estético que superam as relações sociais e as práticas educativas demasiadamente reprodutoras, técnicas e controladoras dos sujeitos. Além disso, criaram-se condições junto ao grupo de professores(as) para a compreensão da im-

portância do sentido estético nas relações sociais e nas práticas pedagógicas, assim como para o seu desenvolvimento, ampliando os limites formais da percepção de mundo e atuação desses trabalhadores da educação.

Ao recuperar a dimensão estética, está-se fortalecendo um olhar sensível sobre o homem, sobre as coisas e sobre a vida, e, ainda, potencializando a dimensão ética do fazer da Psicologia e da Educação, com isso construindo as condições para uma nova estética da existência, que necessariamente se caracteriza pelo encontro com o Outro.

Nesse sentido, a abordagem sócio-histórica

mostra-se extremamente profícua e promissora no sentido das rupturas, das transformações e da consolidação de referenciais teóricos, metodológicos, filosóficos, estéticos e éticos que contemplem e promovam superações das determinações externas e internas do ser humano e da sociedade. Defende-se a necessidade de relações estéticas e éticas pautadas pela experiência, sensibilidade e acolhimento às diferenças que caracterizam a condição humana, bem como a necessidade da produção de *práticas psi* potencializadoras da vida, comprometidas com a criação de formas novas de existência singulares e coletivas, e com a resistência às diversas formas de dominação, exclusão e servidão.

Referências

- ARRUDA, R. As contribuições das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no contexto formal de ensino de Programas de Pós-graduação em Educação Ambiental do Brasil e Espanha. In: GRACINDO, R. V. (Org.). *Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais*. Brasília, DF: Liber Livro, 2007a.
- ARRUDA, R. Reflexões sobre o uso das TIC por professores de programas de Pós-graduação em Educação Ambiental do Brasil e da Espanha. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, Madrid, v. 6, n. 1, p. 79-96, 2007b.
- BRAGA, E. S. Vídeo, escrita, leituras, recordações: cultura e memória na sala de aula. In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (Orgs.). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997. p. 111-144.
- FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 21-39, julho 2002.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 50, p. 9-25, 2000.
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. *A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer o mundo*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.
- MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas em Psicologia SBP*, Ribeirão Preto, n. 3, p. 59-71, 1994.
- MOLON, S. I. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MOLON, S. I. Contribuições epistemológicas da perspectiva sócio-histórica para a Educação Ambiental. In: GALIAZZI, M. C.; FREITAS, J. V. (Orgs.). *Metodologias emergentes de pesquisa em Educação Ambiental*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 135-150.

PETERS, L.; ZANELLA, A. Videografia e análise microgenética como ferramentas para a pesquisa em Educação Física escolar. In: VAZ, A.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Orgs.). *Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2002.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. *As idéias estéticas de Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SAWAIA, B. B. Psicologia Social: uma ciência sem fronteira na neomodernidade. In: CONGRESO INTERAMERICANO DE PSICOLOGIA, 27., Caracas, 1999. *Conferencias magistrales*. Caracas, Venezuela, 1999a.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. B. (Org.). *As artimanhas da exclusão*. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999b.

SOUZA, R. T. *Sobre a construção de sentido: o pensar e o agir entre a vida e a filosofia*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993a.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas: problemas de Psicología General*. Madrid: [s.n.], 1993b. v. 2.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: [s.n.], 1995. v. 3.

VYGOTSKY, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZANELLA, A. V.; REIS, A. C.; TITON, A. P.; URNAU, L. C.; DASSOLER, T. R. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 25-33, 2007.

Recebido em abril de 2008

Aceito para publicação em junho de 2008

Susana Inês Molon

Professora doutora associada do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental e do Instituto de Ciências Humanas e da Informação da Universidade Federal do Rio Grande.