

A DIMENSÃO SUBJETIVA DA APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Patrícia Melo do Monte –
Faculdade Santo Agostinho –
E-mail: patriciamelo2000@gmail.com
Ana Valéria Marques Fortes Lustosa –
Universidade Federal do Piauí –
E-mail: avfortes@gmail.com

RESUMO

Neste artigo, abordamos a aprendizagem escolar como elemento imprescindível para a existência humana. A partir dos princípios da Psicologia Histórico-cultural, apresentamos algumas reflexões acerca dos sujeitos que aprendem, na expressão de sua subjetividade, como seres históricos e imersos em uma cultura específica. Discutimos ainda a função da escola como espaço de constituição de sua subjetividade. Trata-se de uma revisão bibliográfica, fundamentando-se principalmente em Vygotsky (1991), Mitjás Martínez (2006) e na Teoria da Subjetividade, de González Rey (1995, 2003). Os resultados apontam para a importância de compreender a aprendizagem também numa dimensão social e afetiva, considerando como o sujeito da aprendizagem subjetiviza sua condição, reconhecendo os principais sentidos subjetivos que produz relacionados ao seu modo de aprender e compreendendo como a escola, enquanto espaço social, influencia a constituição de sentidos subjetivos nesse sujeito.

Palavras-chave: Aprendizagem. Subjetividade. Cultura. Sujeito.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo discute a aprendizagem na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural, a partir de um olhar sobre o sujeito que aprende, na expressão de sua subjetividade, como ser histórico e imerso em uma cultura específica. Trata-se de uma revisão bibliográfica, fundamentando-se principalmente em Sacristán (1999), Pérez Gómez (2001), Vygotsky (1991), Mitjás Martínez (2006) e na Teoria da Subjetividade, de González Rey (1995, 2003).

Discutiremos diferentes perspectivas sobre a aprendizagem, destacando a perspectiva histórico-cultural, e finalizaremos refletindo sobre a dimensão subjetiva da aprendizagem.

Patrícia Melo do Monte. Psicóloga. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Docência no Ensino Superior. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Docente do curso de Psicologia da Faculdade Santo Agostinho. E-mail: patriciamelo2000@gmail.com

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa. Psicóloga. Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. E-mail: avfortes@gmail.com

2 O SIGNIFICADO DO APRENDER: DIVERSOS OLHARES E AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O que vem a ser aprendizagem?

A aprendizagem configura elemento indispensável para a existência humana, *uma* vez que simples reflexos não garantem a sobrevivência, sendo necessária a aquisição de inúmeras aprendizagens ao longo da vida. Vários autores se lançam a essa discussão, partindo de referências teóricas diversas.

Na tentativa de compreensão do processo de aprendizagem, os estudos realizados enfocam diferentes elementos, como os aspectos biológicos, as estruturas cognitivas, o meio social, o campo afetivo. De fato, a aprendizagem humana depende de uma agregação entre os fenômenos físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais, de maneira indissociável.

A concepção behaviorista, consoante com o modelo positivista de ciência, elegeu o comportamento como objeto de estudo da Psicologia no início do século XX e analisou a aprendizagem em termos de unidades estímulo-resposta, com o objetivo de prever, controlar e modificar o comportamento (SKINNER, 2003). É importante ressaltar que esse modelo acentuou a influência das contingências do meio e minimizou a importância dos aspectos subjetivos envolvidos no aprender.

Figueiredo; Santi (1997), em relação ao behaviorismo watsoniano, afirmam que “o ‘sujeito’ do comportamento não é um sujeito que sente, pensa, decide, deseja e é responsável por seus atos: é apenas um organismo. Enquanto organismo, o ser humano se assemelha a qualquer outro animal.” (p. 67). Sobre os trabalhos de Skinner, os autores citados afirmam sua importância, por abordarem a subjetividade, mesmo a considerando como mundo privado das sensações, dos pensamentos e imagens.

A teoria da Aprendizagem Social, desenvolvida por Bandura (1982), recorre a processos cognitivos para explicar a aprendizagem:

Os humanos não se limitam a responder a estímulos do meio, eles os interpretam. Os estímulos influem na probabilidade de que sejam efetuados determinados comportamentos, devido à sua função prenunciadora e não porque se vinculem automaticamente com as respostas (p.80)

De acordo com esse teórico, o aprendente não é um mero autômato que responde a estímulos, mas interpreta os sinais do meio e faz previsões a partir deles. Outra importante teoria, amplamente divulgada, sob o enfoque cognitivista, foi formulada por Piaget (1988). Embora não tenha se concentrado propriamente na aprendizagem, seus estudos acerca do desenvolvimento cognitivo contribuíram para a compreensão desse processo.

O desenvolvimento cognitivo, segundo o autor, decorre de vários fatores, como a maturação do sistema nervoso (condição necessária), a experiência, a transmissão educativa e um equilíbrio por autorregulações. Afirma:

Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras. [...] é assimilar o real às estruturas de transformações, e são as estruturas elaboradas pela inteligência enquanto prolongamento direto da ação (PIAGET, 1988, p. 37)

Reconhecemos que os autores apresentados fizeram importantes contribuições para o entendimento desse processo; no entanto, entendemos que a espécie humana se constitui como instância cultural e seu desenvolvimento cognitivo é inseparável dos processos sociais, devendo a aprendizagem ser compreendida em função do contexto sociocultural de que o indivíduo participa. Essa idéia, proposta por Vygotsky (1991), alicerça nossa discussão sobre aprendizagem.

A tese central do autor refere-se ao caráter histórico e sócio-cultural dos processos psicológicos superiores. Explica que esses processos psicológicos têm origem em atividades compartilhadas, o que surge como contraponto aos pressupostos das teorias psicológicas vigentes na época. Suas idéias remetem a uma nova compreensão de homem, considerando-o em sua trajetória histórica e cultural, possibilitando novas interpretações para a compreensão do psiquismo.

A partir desses pressupostos, a interação torna-se elemento imprescindível na relação de ensino-aprendizagem. Pino (2002) explica:

se entendermos a 'interação social' como a maneira concreta pela qual duas pessoas se relacionam, poderíamos pensar que as funções da interação social tanto podem ser os princípios que regem sua relação (p. e. os princípios que regem as relações concretas entre o 'mestre' e o 'servo'), quanto a função que a posição de cada uma delas na relação desempenha nas ações da outra (p. e. a função que a posição do 'mestre' desempenha nas ações do 'servo' e vice-versa). Assim, as funções da interação social nos refeririam, ao mesmo tempo, ao

‘princípio da relação’ - o que faz o sujeito (S1) entre em relação com o sujeito (S2) - e às conseqüências da posição de cada um nas ações do outro. (p.50)

Na concepção vygotskyana, a relação constitutiva Eu-Outro se dá na forma de um sistema de reflexos reversíveis, em que a palavra desempenha a função de contato social. Evidencia a linguagem como constituinte da consciência, que, por sua vez, constitui-se no social.

Mediante o que foi apresentado, compreendemos que a aprendizagem do sujeito deve levar em conta seu contexto e está inserida em sua própria história. Para Pino (2002), o saber “é um fenômeno de linguagem que extrapola o campo da simples observação ou percepção. É pela palavra (oral, escrita ou substitutivo dela) que ele se constitui e circula entre as pessoas.” (p. 59)

Smolka (2004) acrescenta que “a significação, como produção de signos e sentidos, é (resultante de) um trabalho coletivo em aberto, que implica ao mesmo tempo, acordo mútuo, estabilização, e diferença” (p. 44). No processo de significação, deparamo-nos com dois conceitos discutidos por Vygotsky (1991): o significado e o sentido. O significado pode ser entendido como próprio do signo, é convencional e dicionarizado. O sentido, por outro lado, é resultante do significado, modifica-se de acordo com as situações e as pessoas que o atribuem e é considerado quase ilimitado.

Consideramos relevante destacar que o norteamento teórico do autor rompe com o paradigma vigente na época, por permitir compreender o sujeito além de um simples reflexo, ou de um comportamento observável. Configurando-se a partir de um sistema de reflexos - a consciência -, na qual os estímulos sociais desempenham um papel importante na diferenciação e reconhecimento do eu, o sujeito é compreendido como um modelo da sociedade, pois nele se reflete a totalidade das relações sociais. Conhecer o sujeito implica conhecer, portanto, significados e sentidos que lhe são próprios, implica também conhecer o mundo em seus múltiplos desdobramentos.

Vygotsky (1987) ressaltou o papel ativo do homem e da cultura, afirmando que o homem constitui cultura ao mesmo tempo em que é constituído por ela. Afirma que o desenvolvimento cultural humano encontra sustentação nos processos biológicos, no crescimento e na maturação orgânica, mas não se limita a eles. Considera o desenvolvimento um processo complexo, em que o biológico e o cultural interagem e se constituem mutuamente, formando uma unidade.

Conceber o homem, tal como o autor, significa entendê-lo como sujeito múltiplo, polissêmico, dinâmico, contraditório, histórico, social. Requer ainda que o percebamos como um sujeito de sentimentos, pensamentos e vontade, historicamente constituídos em seu contexto ideológico, psicológico e cultural, descartando-se, assim, a idéia de natureza humana universal.

Diferentemente de outros teóricos, Vygotsky (1991) discute o processo de desenvolvimento humano como

um processo dialético complexo, multifacetado, marcado por um esquema de periodicidade, por desproporções de funções, metamorfoses, conversões qualitativas, combinações complexas, processos de evolução e involução, interação de fatores externos e internos e busca constante de adaptação ao meio. (VYGOTSKY, 1991, p.33)

Ao aproximar os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem, o autor elabora o conceito de zona de desenvolvimento proximal, descrevendo dois níveis de desenvolvimento: o real, referente a ciclos de desenvolvimento já completados, e o potencial, nível que pode ser alcançado por meio da interação com sujeitos mais experientes. Nessa concepção, promover o desenvolvimento é favorecer situações de aprendizagem, reconhecendo o que já foi alcançado e investindo nas etapas seguintes.

Ressaltamos as considerações de González Rey (1995) em relação a essa idéia. O autor concorda com Vygotsky acerca da importância do Outro como agente que facilita o desenvolvimento e aprendizagem, mas acrescenta que o Outro precisa ser alguém significativo, para que se constitua como fonte de desenvolvimento. Não pode se posicionar de forma instrumental, tal qual apresenta Vygotsky (1991). González Rey (1995) marca, assim, a importância da relação emocional entre os sujeitos, em seu processo de comunicação.

Como apresentamos, a aprendizagem, por muito tempo, foi concebida como um processo individual. Na perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano, a dimensão social da aprendizagem ganha destaque.

O reconhecimento do caráter histórico e cultural da constituição da psique humana e, especialmente, o papel essencial que é conferido ao Outro nos processos de aprendizagem e desenvolvimento na ontogênese remetem à compreensão da aprendizagem escolar não apenas como um processo do sujeito individual, mas como um processo de natureza social. (TUNES, TACCA; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, p.117)

No dia-a-dia da instituição escolar, são produzidos então diferentes tipos de aprendizagem, mas, com frequência, tratamo-nos como se fossem de tipo único ou homogêneo. Assim, questionamos: Que aprendizagens são próprias da escola? Que aprendizagens são valorizadas em nossa escola?

Tunes, Tacca, Mitjans Martínez (2006) explicam que a diversidade da aprendizagem escolar pode ser compreendida pela complexidade de sua própria natureza constitutiva, entre outros fatores. Disso decorre, na visão das autoras, a dificuldade de uma única teoria da aprendizagem abranger de forma integradora a diversidade e complexidade desse processo.

A aprendizagem da cultura acaba por levar a uma determinada cultura da aprendizagem. As atividades de aprendizagem devem ser entendidas no contexto das demandas sociais que as geram. Além de, em diferentes culturas se aprenderem coisas diferentes, as formas ou processos de aprendizagem culturalmente relevantes também variam. A relação entre o aprendiz e os materiais de aprendizagem está mediada por certas funções ou processos de aprendizagem, que se derivam da organização social dessas atividades e das metas impostas pelos instrutores (POZO, 2002, APUD ANACHE; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2007, p.43)

Tais afirmações nos permitem perguntar: Como aprende o sujeito? Como percebe sua própria aprendizagem? A aprendizagem impulsiona ou bloqueia seu processo de desenvolvimento? Em nossa cultura, que valores predominam na escola? Consideramos importante educadores buscarem essas respostas a fim de compreenderem as reais necessidades e potencialidades do sujeito da aprendizagem.

As idéias desenvolvidas até aqui sinalizam a importância dos fenômenos subjetivos no processo de aprendizagem. Sendo assim, discutimos em seguida o aprender, à luz da Teoria da Subjetividade, desenvolvida por González Rey (1995, 2003).

3 A DIMENSÃO SUBJETIVA DA APRENDIZAGEM E O SUJEITO QUE APRENDE

Vimos que as vertentes psicológicas anteriores ao pensamento histórico-cultural influenciaram o desenvolvimento de concepções sobre a aprendizagem e práticas

educativas que minimizavam a subjetividade nesse processo. Diversos autores, citados em seguida, compartilham críticas a essa realidade e contribuem destacando a importância das relações no contexto escolar.

González Rey (1995) analisa o cotidiano escolar e afirma que o afeto, o diálogo, a aceitação do outro em sua diversidade foram desconsiderados nesse contexto. Embora se reconheça o aluno como um indivíduo carregado de emoções, de experiências sociais, de realizações e frustrações, ele não é tratado como tal. Para esse autor, a aquisição de conhecimentos é apenas um aspecto da educação, que, na realidade, deve ter como objetivo maior promover o desenvolvimento do aluno enquanto sujeito.

El crecimiento de la persona en el proceso educativo se caracteriza por el desarrollo de su autoestima, de su seguridad emocional, sus intereses, etc., así como de su capacidad para comunicarse con los otros, aspectos esenciales para que el propio aprendizaje se caracterice como una función personalizada, estrechamente vinculada a la experiencia del escolar y a sus intereses. (GONZÁLEZ REY, 1995, p.2):

O autor explica que a fragmentação, herança de um modelo positivista de ciência, reflete uma visão de homem simplificada e marcada pelas dicotomias cognitivo/afetivo, consciente/inconsciente, social/biológico, individual/social, e não permite perceber o desenvolvimento humano em sua totalidade e complexidade. Considerando a subjetividade na educação, tais dicotomias podem ser superadas (GONZÁLEZ REY, 1995).

Entendemos, assim, que no processo de aprender, diversos aspectos do ser humano são partícipes, com papéis de grande valor. Para aprender, são necessários um aparato cognitivo, amplamente discutido por diversos teóricos; afetos; e condições sociais, em especial, a qualidade de sua relação com o Outro que vai mediar esse processo.

Mitjans Martínez (2006) pontua que a aprendizagem escolar é um processo da subjetividade humana, sendo assim, não é um produto dos níveis de desenvolvimento cognitivo do aluno ou de seu interesse pela matéria, mas resulta de complexas articulações destes e outros elementos que formam os sentidos subjetivos que o processo de aprender desperta.

De acordo com a Teoria da Subjetividade, desenvolvida por González Rey (2002, 2003), a aprendizagem é vista como um processo da subjetividade na sua

simultânea condição de subjetividade individual e subjetividade social. A subjetividade individual corresponde aos processos e formas de organização da subjetividade que ocorrem nas histórias diferenciadas dos sujeitos individuais. Não resulta de um processo de interiorização do social, mas se refere a um resultado qualitativo, decorrente de diferentes experiências do sujeito nas suas interações sociais, que se configuram independentemente de sua consciência e da sua intencionalidade (GONZÁLEZ REY, 2005).

O componente individual da subjetividade permite a produção de posições específicas singulares, diante dos diferentes espaços da subjetividade social. Já a subjetividade social é um conceito que abrange processos de produção de sentidos e significados gerados nas diferentes áreas da vida social, e que integra as formas históricas e atuais de subjetivação produzidas nesses espaços sociais. Sua configuração não é redutível à soma das subjetividades individuais que a constituem.

Conceber a interação social como constitutiva do sujeito permite a compreensão da escola como um espaço propício a uma complexidade de relações e, conseqüentemente, diferentes produções de sentido por parte dos envolvidos. Os processos comunicativos envolvidos nessas relações surgem como importantes direcionadores dos processos de significação da aprendizagem e nos seus impactos na constituição subjetiva dos sujeitos.

Através da categoria sentido, que aparece como uma produção subjetiva, integram-se em cada momento concreto da ação do sujeito sentidos subjetivos produzidos em outros contextos e em outros espaços de sua história pessoal, os quais coloca o sujeito e sua vida afetiva em um lugar privilegiado para a compreensão da aprendizagem. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 81)

Cardinalli (2006) explica que experiências de medo, constrangimento, sucesso, inferioridade, comparações com outros, etc., vividos no ambiente escolar e em outros espaços, vão configurando uma rede de sentidos subjetivos que interferem na maneira como o indivíduo se posiciona diante de uma situação de conflito ou de fracasso. Destacamos, dentre outros espaços, a sala de aula, por proporcionar importantes experiências ao sujeito, causando-lhe significativos impactos ao longo de muitos anos.

Tacca (2006) pensa a sala de aula como um espaço onde diferentes sujeitos, em papéis e posições diversas, relacionam-se e se interinfluenciam. É um lugar propício

para a produção de novos sentidos e significados, os quais são inseparáveis das histórias dos indivíduos, assim como dos contextos em que estão atuando. Em conformidade com os pressupostos da Teoria da Subjetividade, a autora leva em consideração a expressão do sujeito em ambiente escolar, em sua emocionalidade, procedente também de outros espaços e experiências.

na subjetividade social da escola, além dos elementos de sentido de natureza interativa gerados no espaço escolar, se integram à constituição subjetiva deste espaço elementos de sentido procedentes de outras regiões da subjetividade social, como podem ser elementos de gênero, de posição sócio-econômica, de raça, costumes, familiares, etc., que se integram com os elementos imediatos dos processos sociais atuais da escola. (GONZÁLEZ REY, 2003, p.203)

No momento da aprendizagem, os aspectos subjetivos influenciam a atitude do aluno diante da tarefa a ser realizada. Sendo assim, embora possua uma boa estrutura cognitiva, seu desempenho poderá ser insatisfatório, tendo em vista as implicações das emoções no processo de pensar. “Se essa via real de produção de sentido subjetivo não se constitui, a aprendizagem cai num vazio, pois se converte em uma atividade formal.” (AMARAL, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, p.5)

O processo de aprendizagem deve ser compreendido, portanto, na integração do individual com o social, do cognitivo com o afetivo. (GONZÁLEZ REY, 2003). Na escola, aprende-se uma cultura socialmente selecionada, e a interação com ela será produtiva e relevante, do ponto de vista educativo, quando o estudante se envolve num processo de diálogo criador com ela, aceitando e questionando, recusando e assumindo.

Em outras palavras, Mitjás Martínez (2006) ressalta a participação ativa, intencional, consciente e interativa do sujeito, como necessárias a uma aprendizagem efetiva. Refere ainda a importância do Outro, que intencionalmente se propõe a ensinar, na definição das características do processo de aprendizagem.

Assim, entendemos a complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem, que implicam em um contínuo e profundo processo de relacionamento. Requerem uma atitude dialógica, sobretudo, por parte do professor, que implica em se disponibilizar e se responsabilizar pelo outro. O diálogo em sala de aula se sobressai como recurso de estímulo, envolvimento, reflexão e de produção de sentidos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da discussão realizada, reiteramos a importância da articulação entre Educação e Psicologia, possibilitando novos olhares e novas práticas educacionais, voltadas, sobretudo, à formação humana. Para tanto, ambas devem assumir como dever ético pensar na multidimensionalidade do ser humano.

Este artigo teve por objetivo discutir o processo de aprendizagem numa perspectiva histórico-cultural. Ao desenvolvermos a discussão, vimos o quão importante é analisar a como o sujeito da aprendizagem subjetiviza sua condição, reconhecer os principais sentidos subjetivos que produz relacionados ao seu modo de aprender e analisar como a escola, enquanto espaço social, influencia a constituição de sentidos subjetivos nesse sujeito.

Em nosso percurso teórico, contraímos a firme convicção de que é necessário compreender o sujeito da aprendizagem a partir de sua história individual e no contexto de sua experiência social subjetivada, contrariando concepções pautadas nas idéias de universalidade e a-historicidade. A Teoria da Subjetividade nos mostra que os sentidos subjetivos produzidos apresentam uma qualidade diferenciada mediante os processos de subjetivação da experiência de aprendizagem do sujeito.

Assim, compreendemos a aprendizagem a partir das referências de sujeito desenvolvidas por González Rey, ressaltando a importância da historicidade e da cultura em sua constituição. Comumente esse é um caminho pouco freqüentado em Psicologia e Educação, o que faz com que os indivíduos não sejam reconhecidos como sujeitos que produzem sentidos nas relações que estabelecem e nas atividades que executam. São considerados, porém, portadores de características fixas, como a procedência familiar, ou o desempenho em uma atividade específica. Na escola, esse tipo de avaliação impede que o aluno seja visto nas muitas possibilidades que seu processo de desenvolvimento pode alcançar.

Para finalizar, retomamos González Rey (2003), que defende que o sujeito ao aprender está sempre emocionado. Esta emoção, quando é utilizada de forma estratégica, funciona como uma alavanca para o desenvolvimento do aluno. Outro ponto importante é sua participação ativa, intencional, consciente e interativa, como sujeito que aprende, transformando o seu contexto social e transformando-se.

**SUBJECTIVE DIMENSION OF LEARNING:
CONTRIBUTIONS OF HISTORIC-CULTURAL THEORY**
ABSTRACT

This article discusses school education as an indispensable element for human existence. From the principles of psychology and history cultural, we present some reflections on the subjects they learn in the expression of his subjectivity, as historical beings and immersed in a specific culture. We also discuss the role of school as a constitution of their subjectivity. This is a review, basing mainly on Vygotsky (1991), Mitjás Martínez (2006) and Theory of Subjectivity, by González Rey (1995, 2003). The results point to understand the importance of learning also from a social and emotional dimension, considering the subject of learning subjectivizes his condition, recognizing the major producing subjective senses related to your way of learning and understanding how the school as a social space, influences the formation of subjective senses this subject.

Keywords: Learning. Subjectivity. Culture. Subject.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. L. S. N.; MARTÍNEZ, A. Aprendizagem e Criatividade no contexto universitário: um estudo de caso. **Psicologia para América Latina**. Revista Electrónica Internacional de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología, v.1, p.8, 2006.
- ANACHE, A. A.; MARTÍNEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: um estudo dos processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA,
- BANDURA, A. Self-efficacy mechanism in human agency. **American Psychologist**, v. 37, p. 1982.
- CARDINALLI, C. Uma análise da configuração subjetiva do aluno com dificuldades na aprendizagem. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2006.
- FIGUEIREDO, L. C. M; SANTI, P. L. R. **Psicologia**: uma (nova) introdução. São Paulo: EDUC, 1997.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- GONZÁLEZ REY, F. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. Havana: Pueblo y Educación, 1995.
- _____. La subjetividad: su significación para la ciencia psicológica. In: FURTADO, O.; GONZÁLEZ REY, F. L. (orgs.) **Por uma epistemologia da subjetividade**: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- _____. El aprendizaje em el enfoque histórico-cultural: sentido y aprendizaje. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Orgs.) **Concepções e práticas em formação de professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

MARTÍNEZ, A. M. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006, v.1, p. 69-94.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

PINO, A. A Psicologia Concreta de Vygotsky: implicações para a educação. In: PLACCO, V. M. N. de S. **Psicologia & Educação: revendo contribuições**. São Paulo: EDUC, 2002.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C. et al. (orgs.) **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TACCA, M. C. V. R. Relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade. In: MALUF, M. I. et al. (Org.). **Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TEIXEIRA, L. H. G. Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas: um estudo de escolas da rede estadual de Minas Gerais. **Tese** (Doutorado em Educação). UNICAMP: Campinas, 1998.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; MARTÍNEZ, A. M. Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo. **Linhas Críticas**, v. 12, p. 109-130, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Havana: Científico-técnica, 1987.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.