

SOBRE O COMPORTAMENTO DIVERGENTE NO CONTEXTO DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

ON THE DIVERGENT BEHAVIOR IN THE CONTEXT OF THE HISTORICAL-CULTURAL APPROACH
SOBRE EL COMPORTAMIENTO DIVERGENTE EN EL CONTEXTO DEL ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL

Oleg Kravtsov¹

Resumo: O autor analisa o fenômeno do comportamento divergente no contexto da abordagem histórico-cultural. Parte da hipótese de que, por trás do comportamento divergente, há certa realidade psicológica que se apresenta como a única fonte de desvio de comportamento. No artigo, são analisados três aspectos do comportamento divergente, tendo por base a teoria histórico-cultural. O primeiro está ligado à fonte desse comportamento. O autor a enxerga na especificidade do desenvolvimento psíquico da personalidade e da esfera volitiva da pessoa. O segundo aspecto guarda relação com a estrutura complexa do fenômeno do comportamento divergente. Do ponto de vista do autor, o comportamento divergente, assim como o defeito, tem manifestações secundárias e terciárias que guardam relação com a influência do meio social. O terceiro aspecto de compreensão do comportamento divergente está relacionado à concepção de socialização. O autor indica que, no âmbito da abordagem histórico-cultural, esse conceito estrutura-se de modo diferente, quando comparado com a ciência psicológica tradicional. Porém, é exatamente assim que a socialização pode explicar o caráter e a essência do comportamento divergente.

Palavras-chave: Comportamento divergente. Socialização. Desvio social.

Abstract: The author analyzes the phenomenon of divergent behavior in the context of the historical-cultural approach. It is supposed that behind the divergent behavior there is a certain psychological reality that presents itself as the only source of the deviation of behavior. Three aspects of divergent behavior are analyzed, based on historical-cultural theory. The first is linked to the source of this behavior. The author sees it in the specificity of the psychic development of the personality and the volitional sphere of the person. The second aspect is related to the complex structure of the phenomenon of divergent behavior. From the author's point of view, the divergent behavior, as well as the defect, has secondary and tertiary manifestations that are related to the influence of the social environment. The third aspect of understanding divergent behavior is related to the conception of socialization. The author indicates that, within the framework of the historical-cultural approach, this concept is structured differently compared to traditional psychological science. However, this is exactly how socialization can explain the character and essence of divergent behavior.

Keywords: Divergent Behavior. Socialization. Social Deviance.

Resumen: El autor analiza el fenómeno del comportamiento divergente en el contexto del enfoque histórico cultural. Una parte de la hipótesis del que, detrás del comportamiento divergente, hay una cierta realidad psicológica que se presenta como la única fuente de la desviación del comportamiento. En el artículo, se analizan tres aspectos del comportamiento divergente, teniendo como base la teoría histórico-cultural. El primero está vinculado a la fuente de ese comportamiento. El autor la ve en la especificidad del desarrollo psíquico de la personalidad y de la esfera volitiva de la persona. El segundo aspecto tiene relación con la compleja estructura del fenómeno del comportamiento divergente. Del punto de vista del autor, el comportamiento divergente, así como el defecto, tiene manifestaciones secundarias y terciarias que guarda relación con la influencia del medio social. El tercer aspecto de la comprensión del comportamiento divergente está relacionado a la concepción de la socialización. El autor indica que, en el ámbito del abordaje histórico cultural, ese concepto tiene una estructura distinta, cuando comparado con la ciencia psicológica tradicional. Entretanto, es exactamente así que la socialización puede explicar el carácter y la esencia del comportamiento divergente.

Palabras clave: Comportamiento divergente. Socialización. Desviación social.

¹ Doutor em Psicologia. Professor assistente da Universidade de Moscou V. Ia. Kikot do Ministério de Assuntos Internos da Federação Russa, Professor do Departamento de Psicologia Jurídica, Moscou, Rússia. E-mail: kravtsovog@gmail.com.

A abordagem histórico-cultural na psicologia foi proposta por L. S. Vigotski há mais de um século. Porém, apesar disso, ela não perdeu sua popularidade. Mais que isso, é possível afirmar com certeza que, atualmente, mostra-se muito requerida. Há questões, por exemplo, que o próprio autor e seus seguidores não estudaram no âmbito da teoria. No entanto, as investigações contemporâneas dessas questões, realizadas nos últimos anos, testemunham a alta produtividade da teoria histórico-cultural.

Por exemplo, L. S. Vigotski não escreveu nada sobre a zona de desenvolvimento iminente nos adultos. No entanto, hoje, há trabalhos que mostram o significado importante dessa concepção para a compreensão de especificidades psicológicas dos adultos. Além disso, esses trabalhos indicam que há uma especificidade da zona de desenvolvimento iminente na ontogênese adulta (KRAVTSOVA, 2010).

Nos textos de L. S. Vigotski, o conceito de zona de desenvolvimento iminente é definido como aquilo que a criança não consegue fazer sozinha, mas o faz com a ajuda do adulto. Investigações empíricas da zona de desenvolvimento iminente em crianças mostram que, em uma série de casos, é bem mais produtora quando o parceiro da criança é outra criança. Ou seja, dito de outro modo, não é o adulto que define a zona de desenvolvimento iminente da criança, mas outra criança.

Na psicologia histórico-cultural, não é possível encontrar o conceito de comportamento divergente. No entanto, há sérios fundamentos para afirmar que a abordagem de L. S. Vigotski e, em especial, suas ideias relativas ao desenvolvimento cultural e social da pessoa apresentam perspectivas importantes no contexto da

investigação do problema do comportamento divergente.

O estudo do comportamento divergente, no contexto da teoria histórico-cultural, permite, desde o início, duvidar da justeza das posições de uma série de pesquisadores que se fundamentam apenas em características externas. Esses pesquisadores defendem que não existe um fenômeno único do comportamento divergente que surge de uma única fonte ou apresenta uma única natureza (ZMANOVSKAIA, 2003). Defendemos que, se o comportamento divergente é definido por meio de um repertório de desvios de comportamento, então, fica sem resposta uma série de questões importantes. Por exemplo, o comportamento divergente, como regra, não desaparece até mesmo quando há transformações significativas da situação social. Ou seja, o adolescente difícil não se torna bem-sucedido se simplesmente forem mudadas as condições da sua vida de difíceis para confortáveis. Neste caso, o comportamento divergente é uma propriedade da pessoa e da escolha que ela faz. Um exemplo significativo que ilustra essa ideia são os adolescentes de famílias bem-sucedidas e com boas condições de vida. Caso as condições de vida realmente, de certa forma, levem a mudanças significativas no comportamento, então, nesse caso, o problema do comportamento divergente está, por sua essência, fora da esfera psicológica. Ele se situaria, assim, muito mais no campo da ciência pedagógica ou da sociologia (KRAVTSOV, 2016).

A análise do comportamento divergente, do ponto de vista da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski, permite afirmar que existe uma natureza psicológica única do desvio de comportamento que, apesar da diversidade de suas formas de

manifestação, apresenta-se como uma fonte psicológica interna de desvios visíveis e ocultos.

L. S. Vigotski é tido como o fundador da defectologia ou, como atualmente se diz, da psicologia especial. O autor da teoria histórico-cultural fez muitas pesquisas dedicadas às especificidades de crianças com possibilidades limitadas. Na obra *Sobre a psicologia e a pedagogia da defectividade infantil*, L. S. Vigotski refere-se a P. Ia. Trochin (1915) e destaca que: “Não há diferença entre as crianças normais e anormais (...), tanto numas quanto nas outras o desenvolvimento segue as mesmas leis. A diferença está apenas no modo de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1995). Ele ressalta que “a anormalidade infantil, na grande maioria dos casos, é fruto de relações sociais anormais” e conclui que orientar a instrução e a educação pela doença é um equívoco muito perigoso (Idem).

Considerando que, em muitos casos, o comportamento de crianças anormais é desviante, é possível empreender a tentativa de se valer das ideias de L. S. Vigotski no campo da defectologia para a resolução de problemas do comportamento divergente.

Pois bem, do ponto de vista da teoria histórico-cultural, as leis de desenvolvimento de adolescentes com comportamento divergente são análogas às de seus coetâneos que não apresentam tal comportamento.

L. S. Vigotski destaca as funções psíquicas naturais e as funções psíquicas superiores. Segundo ele, o desenvolvimento do indivíduo guarda relação com a formação e o desenvolvimento do ato voluntário (VIGOTSKI, 1995). Quase todos os seguidores de L. S. Vigotski concordam com essa ideia. No entanto, como mostra a análise das investigações, sua atenção concentra-se no

desenvolvimento de certas funções psíquicas e processos. Por exemplo, são detalhadamente descritas as leis pelas quais se formam e se desenvolvem funções psíquicas intelectuais superiores: percepção, pensamento, fala, memória, etc. Ao mesmo tempo, percebe-se que não há praticamente nenhuma pesquisa teórica e nem dados experimentais acerca do desenvolvimento da criança como um todo.

Nossas investigações, de alguns anos para cá, permitem dizer que os processos psíquicos e as funções psíquicas são meios que a pessoa pode empregar tanto para seguir as regras normativas quanto para violar as regras sociais. Assim, existe a opinião que os infratores da lei, menores de 18 anos, se distinguem de seus coetâneos pelo não-desenvolvimento ou desvios no desenvolvimento de funções psíquicas e manifestam, realmente, pouco sucesso no campo acadêmico. Para eles, é difícil obedecer a diferentes exigências sociais, inclusive, estabelecer acordos. É difícil assimilar novos modos de comportamento. No entanto, isso não é bem assim. Para a sobrevivência em condições sociais difíceis, em uma colônia educativa, pode-se observar que os infratores menores de 18 anos têm um intelecto social bem desenvolvido. Os ladrões fazem conta maravilhosamente bem, caso o assunto não seja um problema matemático, mas recursos financeiros. Os trapaceiros, com rapidez, assimilam modos complexos de comportamento quando estes se mostram necessários para as trapaças. Em todos esses casos, as funções psíquicas funcionam muito bem. Porém, o direcionamento do trabalho em que os rapazes empregam seus esforços se diferencia daquele de seus coetâneos normais. Dito de outro modo, as funções psíquicas intelectuais são “instrumentos” que

podem ser empregados para o bem ou para cometer um crime. Os divergentes possuem os mesmos instrumentos que as pessoas comuns, mas valem-se deles de outra forma.

De acordo com isso, em nossa opinião, há fundamentos para se considerar que as causas do comportamento divergente devem ser buscadas nas especificidades do desenvolvimento da personalidade e, antes de tudo, na esfera volitiva.

É bem conhecido o verso de K. I. Tchukovski sobre a menina Lialia, em que ela fala de seus desenhos. Eis que ela desenha uma casa com chaminé, depois um tio de barba e, em seguida, algo com o que ela se assusta e do que se esconde. Tchukovski descreve isso da seguinte forma: “E isso estranho e esquisito o que é?” “É a biakazakialiaka que morde, inventei da minha cabeça.” “Porque largou o caderno e deixou de desenhar?” “Tenho medo dela”.

Esse verso ilustra bem o que ocorre com a criança que não sabe controlar sua própria imaginação (KRAVTSOVA e KRAVTSOV, 2017). Acontece que a imaginação funciona como uma função psíquica, porém não se submete à pessoa. Como foi a menina que desenhou a “biakazakialiaka que morde”, ela é resultado de sua própria atividade psíquica. Então, essa invenção não deveria assustá-la, pois não é algo feito por outras pessoas, algo perigoso. Porém, a menina se assusta de tal forma como se não fosse um desenho dela, mas de alguém desconhecido. Os pedagogos e psicólogos precisam conhecer bem os fenômenos dos medos infantis. Parece que uma imaginação rica desenha na consciência da criança imagens aterrorizantes e a assusta. Medos infantis dessa natureza não estão relacionados a uma situação perigosa em torno da vida real da criança, mas à especificidade do desenvolvimento de sua

psique. Nesse caso, a criança não consegue controlar sua própria imaginação.

Uma das confirmações disso é a exitosa terapia que trata desses medos. Ensina-se à criança não a reelaborar o medo, mas a atribuir outro sentido às imagens aterrorizantes. Ao brincar, a criança inventa meios para vencer o terrível monstro que adquire qualidades totalmente diferentes como a de defensor dela ou de uma ameaça insignificante. E isso ocorre não em função da recusa a imaginar, mas devido a novos elementos imaginários.

Num certo sentido, com as funções psíquicas dos divergentes ocorre o mesmo. Parece que eles não as dominam por completo. O instrumento revela-se muito complexo para aquele que o domina. Tal especificidade do desenvolvimento psíquico, por mais paradoxal que possa parecer, faz com que os divergentes e as crianças superdotadas se assemelhem (IURKEVITCH, 1996). As capacidades cognitivas sofisticadas dessas crianças frequentemente não as salvam de problemas psicológicos sérios. Ao mesmo tempo em que resolvem problemas matemáticos complexos, frequentemente, não conseguem lidar com problemas elementares do cotidiano. Suas capacidades, ao que parece, não se subordinam a si próprias (elas não sabem controlá-las), podendo empregá-las apenas em limites precisos e bem definidos da atividade científica ou de instrução (PANOV, 2013). Com isso, como frequentemente é destacado pelos estudiosos da criança e da criatividade, normalmente, ocorre uma divergência marcante entre o desenvolvimento emocional e o intelectual. As emoções “não acompanham” os processos racionais. O resultado é que as crianças se mostram pouco desenvolvidas emocionalmente, não sabem lidar com dificuldades e reagem a

situações da vida de forma impulsiva, como crianças pequenas. E mais que isso, pode-se observar nelas a manifestação de comportamentos desviantes (PANOV, 2015).

Em primeiro lugar, então, gostaria de destacar que, para a compreensão do comportamento divergente, no âmbito da lógica da teoria histórico-cultural, seus fundamentos e origens psicológicas devem ser buscados nas especificidades do desenvolvimento pessoal. Assim, a correção e a prevenção do comportamento divergente devem ser direcionadas para o desenvolvimento pessoal e não para o treinamento de competências comunicativas, de padrões comportamentais ou de terapias vivenciais. Deve-se, nesse caso, orientar-se pelas regularidades etárias do desenvolvimento da personalidade.

Ao discutir o problema do defeito, L. S. Vigotski vale-se da maravilhosa metáfora de “deslocamento social” (VIGOTSKI, 1983). Ele escreve sobre o desenvolvimento de crianças que nasceram com defeitos, por exemplo, cegas, surdas ou com retardo intelectual e destaca que existe o defeito primário, que altera as possibilidades de *obschenie* da criança com o ambiente, mas existe a alteração secundária que se desenvolve de modo subjacente ao defeito primário. A ideia de L. S. Vigotski a respeito de que o “deslocamento social” emerge por força de uma relação social específica com essa criança e, precisamente, obstruirá o seu desenvolvimento social e psíquico normal é muito significativa para o debate sobre o comportamento divergente.

Em nossa opinião, a ideia de “deslocamento social” pode ajudar a resolução de problemas do comportamento divergente. Apesar de a denominação “deslocamento social” ser, em grande parte, uma metáfora, ela permite aproximar-nos do

entendimento do conteúdo psicológico do conceito de comportamento divergente. O “deslocamento social”, no contexto do comportamento divergente, pode ser compreendido como a presença de um trauma não muito sério provocado pela relação social incorreta. Normalmente, pode ser relativamente fácil eliminar esse trauma sem uma intromissão invasiva. Porém, caso não se faça isso, “um trauma nada sério” pode se desenvolver e levar a distúrbios graves.

Claro que não é muito correta a utilização da metáfora “deslocamento social” aplicada a divergentes. Utilizando essa imagem, L. S. Vigotski escreve sobre crianças com defeito primário de órgãos ou uma disfunção inata. O desenvolvimento do comportamento divergente transcorre de modo completamente diferente, ainda que seja justo dizer que, na psicologia contemporânea, há uma série de teorias que analisam as bases biológicas do comportamento divergente.

A ideia de L. S. Vigotski acerca do “deslocamento social” pode ser aplicada a quem realiza um comportamento divergente, permitindo dizer que, além do defeito primário, que provoca dificuldade na interação social, há o secundário, que transcorre devido à influência do meio social. L. S. Vigotski, inclusive, escreve que não importa se a família da criança com defeito a rejeita ou a cerca de cuidado e amor; a relação peculiar que os pais estabelecem com a criança pode preservar o meio que isola o desenvolvimento social.

O defeito primário possui um caráter objetivo e, normalmente, está ligado a fatores psicofisiológicos ou neuropsicológicos. Assim, a organização do meio visando ao desenvolvimento leva à compensação do defeito primário e a

ausência desse meio ou de suas especificidades pode gerar o defeito secundário, levando ao deslocamento social.

O que foi dito pode ser ilustrado, por exemplo, com a significativa atenção dos pesquisadores práticos em relação à síndrome do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) em escolares. Frequentemente, essa síndrome é determinada por fatores psicofisiológicos que podem revelar a imaturidade do sistema nervoso e o desequilíbrio no desenvolvimento psicofisiológico. Porém, em alguns casos, ela pode levar a consequências sociais negativas.

O escolar com TDAH, normalmente, tem dificuldade nos estudos. Com frequência, devido a isso, o professor demonstra uma relação negativa com ele que, rapidamente, as demais crianças imitam e assumem. Assim, para essa criança, a escola se transforma em um lugar que provoca um amplo espectro de vivências negativas.

Essas vivências levam à raiva e à recusa a aspirar a um sucesso social. Aos poucos, na sala de aula e na escola, a criança começa a ocupar o “outro lado das barricadas” em relação ao professor e aos coetâneos que têm bom rendimento. Como resultado, em escolares assim, observa-se não apenas um baixo nível de formação, mas também e consequentemente um baixo status social. Dessa forma, o problema psicofisiológico, por força de relações sociais específicas da criança, gera consequências psicossociais para ela e até mesmo, como é frequente, se transforma num comportamento divergente.

O papel da organização do meio social e da interação social pode ser observado no exemplo da teoria do estigma de F. Tannenbaum. A pessoa que é rotulada, até mesmo na ausência de qualquer problema

(defeito) primário, quase sempre começa a mudar (TANNENBAUM, 1947).

Então, a utilização das ideias dos fundamentos da defectologia de L. S. Vigotski aplicadas ao comportamento divergente permite tecer mais uma conclusão importante a respeito da compreensão dos motivos deste comportamento. Frequentemente, o que é admitido como um comportamento desviante, na realidade, é apenas consequência das relações sociais da criança ou são defeitos secundários ou terciários, não sendo, entretanto, prova de que há desvios iniciais no desenvolvimento.

Assim como uma criança surda ou cega pode se sentir “diferente”, quando um adulto estabelece com ela uma relação diferente por ser cega ou surda, o adolescente com comportamento divergente também percebe-se “diferente” quando a relação estabelecida com ele é diferenciada em função do seu comportamento divergente.

L. I. Bojovitch indicava o “sentimento de adulto” específico como um traço especial do desenvolvimento na adolescência (BOJOVITCH, 1995). É possível afirmar que esse sentimento é característico de todos os adolescentes, sendo uma norma etária. Com isso, tentando copiar os adultos, os adolescentes começam a imitar e copiar seu comportamento negativo. Tentando lutar contra isso, os adultos frequentemente começam a controlar rigidamente as crianças, estabelecendo com elas uma relação como se fossem crianças pequenas. Isso não apenas não ajuda os adolescentes a se corrigirem, como, ao contrário, retoma os conflitos mais agudos e também pode levar a um comportamento divergente.

Assim, pode-se chegar à seguinte conclusão: o comportamento divergente, na maioria dos casos, é consequência das

relações na família, na instituição escolar, etc.

O terceiro ponto que é importante discutir para a compreensão do comportamento divergente, nos limites da teoria histórico-cultural, está ligado ao conceito de socialização. Normalmente, na psicologia, esse conceito é compreendido como um processo ao longo do qual a criança assimila as normas e as regras de comportamento (CHIBUTANI, 2002). As normas sociais são originalmente estranhas à criança, mas ela é obrigada a adaptar-se a elas para poder se relacionar com o meio social. O nível de socialização e de inclusão nas relações sociais depende do quanto a criança assimilou essas regras de comportamento em sociedade e aprendeu a submeter seu comportamento a elas. Esse olhar para o processo de socialização mostra-se suficientemente racional e encontra uma multiplicidade de comprovações na psicologia empírica. Assim, o comportamento divergente é uma das possíveis consequências do processo de socialização. Ou seja, a criança que tem um comportamento divergente simplesmente não assimilou as regras da sociedade e não conseguiu adaptar-se às condições sociais; por isso, seu comportamento se desvia da norma social.

No entanto, na abordagem histórico-cultural, a socialização é compreendida de um modo um pouco diferente. Segundo L. S. Vigotski, ela não é resultado da instrução e do desenvolvimento da criança, mas é dada desde o nascimento. Assim, ele destaca que o recém-nascido é um ser social ao máximo. Então, o processo de transformação em adulto e de desenvolvimento da criança está relacionado à própria socialização. Desse modo, a criança não adquire ou assimila normas e relações sociais, mas deve

“desvendá-las para si” (ZINTCHENKO). O que foi dito permite afirmar que a presença da socialização não é o resultado da interiorização, mas resultado da autorrealização da criança.

Comprovando a posição de L. S. Vigotski há o fato de que o conhecimento de normas e regras sociais é a garantia de ausência de comportamento divergente. Assim, os adolescentes divergentes que, de acordo com a compreensão tradicional do processo de socialização, não assimilaram as normas e as regras sociais, criam um sistema próprio de regras muito complexo e rígido. Ou seja, além das regras previstas pelo regime da instituição de privação de liberdade e de organização da vida na colônia, que eles não conseguem seguir, há ainda uma grande quantidade de regras não escritas que nem sempre são estabelecidas de modo simples e transparente, mas a que eles devem obedecer para sobreviver no coletivo de coetâneos. Como mostram as investigações, os adolescentes menores de 18 anos em conflito com as leis submetem seu comportamento a essas regras muito mais do que seus coetâneos que estão em liberdade. Então, não existe neles uma incapacidade psicológica especial de submeter seu comportamento a regras que, por sua natureza, são sociais. Mais do que isso, quando ganham a liberdade, muitos, até os que se despediram dos hábitos criminosos, continuam a viver seguindo essas regras e submetem seu comportamento a regras já desatualizadas do coletivo criminoso (OLAR e KRAVTSOV, 2016).

Enquanto a regra social ou qualquer outra for externa à pessoa, ela será executada convencionalmente, pois a pessoa não se define com a ameaça de castigo ou com o fato de ter havido determinado acordo. Apenas quando a regra passa para o

plano psíquico interno é que se torna parte autêntica da personalidade da pessoa, definindo e orientando seu comportamento (MAKARENKO, 1988). Makarenko, um pedagogo conhecido no mundo inteiro por ter construído um sistema original de educação de adolescentes difíceis, destacava especialmente que, para corrigir o comportamento deles, é necessário, em primeiro lugar, educar o sentimento de amor próprio. É importante entender que está se falando não da autoavaliação ou do autorrespeito, como isso é frequentemente interpretado, ainda que esses sejam, sem dúvida, componentes importantes de autorrelação, mas o sentimento de amor próprio é uma realidade um pouco diferente. Esse sentimento, de forma curiosa, define, inclusive, os limites do comportamento admissível. A pessoa define autonomamente o que pode e o que não pode se permitir fazer. Uma peculiaridade importante do sentimento de amor próprio é que ele não depende das condições ou da avaliação social dos outros. Esse sentimento é parte inseparável da personalidade da pessoa. Do nosso ponto de vista, é exatamente essa a chave da forma como compreendemos a socialização que permite lançar luz sobre o problema do fenômeno do comportamento divergente.

Esse problema não é trivial para a ciência psicológica contemporânea. Apesar da multiplicidade de trabalhos experimentais e de um grande interesse dos cientistas, na atualidade, não existe uma concepção geral sobre o comportamento divergente. Há apenas um conjunto de abordagens de diferentes escolas metodológicas que não se combinam e, às vezes, se contradizem. A análise do fenômeno do comportamento divergente no âmbito da abordagem histórico-cultural permite fixar uma série de

postulados importantes. Primeiramente, o comportamento divergente não se resume apenas a manifestações comportamentais. Por trás dessas manifestações, há uma realidade psicológica que se apresenta como fonte de desvios de comportamento. Em segundo lugar, a fonte do comportamento divergente são as especificidades psicológicas do desenvolvimento das esferas volitivas e pessoais da psique. Assim, o fenômeno do comportamento divergente possui uma estrutura complexa e, frequentemente, inclui os defeitos secundários e terciários, de acordo com a terminologia de L. S. Vigotski. Em terceiro lugar, ao encontrar sua expressão nas dificuldades de socialização, o fenômeno do comportamento divergente não é o motivo, mas a consequência de desvios da relação social plena. O problema dos adolescentes com comportamento desviante não se encontra no fato de que eles não conseguem assimilar as regras de comportamento em sociedade, mas deve-se ao fato de que essas regras não se transformam autenticamente em suas posições, elas não passam para o plano interno e, por isso, facilmente são transgredidas.

É claro que o estudo do comportamento divergente, no contexto da abordagem histórico-cultural, exige ainda uma grande análise teórica e muitas investigações empíricas. Porém, já se pode com certeza constatar que essa abordagem permite olhar de uma forma completamente diferente para esse fenômeno e seguir rumo a novas descobertas nesse campo da psicologia.

Referências

BOJOVITCH, L. I. **Problemi formirovania litchnosti: izbrannie psirhologuitcheskie**

trudi [Problemas de formação da personalidade: obras pedagógicas escolhidas]. Moskva e Voronej: Institut prakticheskoi psirhologii, 1995.

CHIBUTANI, T. **Sotsialnaia psirhologia [Psicologia social]**. Per. s angl. V. B. Olchanski. Rostov na Donu: Feniks, 2002, pp. 396-502.

IURKEVITCH, V. S. **Odariionni rebionok: illiuzii i realnost: kn. dlia utchitelei i roditelei [Criança superdotada: ilusões e realidade - livro para professores e pais]**. Moskva: Prosveschenie, Utchebnaia literatura, 1996.

KRAVTSOV, G. G. Psirhologuitcheskoie sodержanie poniatia “deviantnoie povedenie” v kulturno-istoriticheskoi teorii [O conteúdo psicológico do conceito “comportamento divergente” na teoria histórico-cultural]. Em: **Psirhologo-pedagoguitcheski poisk [Busca psicológica e pedagógica]** № 3 (39), Revista científica e metodológica red. Romanov A. A. 2016, pp. 113-120.

KRAVTSOV, G. G.; KRAVTSOVA, E. E. **Psirhologuia igri: kulturno-istoriticheskii podrhod [Psicologia da brincadeira: abordagem histórico-cultural]**. Moskva: Lev, 2017, 344p.

KRAVTSOVA, E. E. Individualnie i kollektivnie aspekti zoni blijaishchego razvitiia [Aspectos individuais e coletivos da zona de desenvolvimento iminente]. Em: **Zona blijaishchego razvitiia v teoreticheskoi i prakticheskoi psirhologii [Zona de desenvolvimento iminente na psicologia teórica e prática]** - Anais de Leituras Internacionais L. S. Vigotski, Moscou 15-17 de novembro de 2010. Red. V. T. Kudriavtsev. Moskva: Rossiiskii Gosudarstvenii Gumanitarnii Universitet, Institut Psirhologii im. L. S. Vigotski. Moskva: 2010.

MAKARENKO, A. S. **O vospitanii [Sobre a educação]**. Moskva: Politizdat, 1988.

OLAR, M. V.; KRAVTSOV, O. G. Kulturno-istoriticheskie osnovi sotsializatsii detei i podrostkov [Bases histórico-culturais de socialização de crianças e adolescentes]. Em: **Revista mensal da série Psicologia. Pedagogia. Formação, Vestnik RGGU № 2 (4)**. Moskva: 2016, pp. 69-81.

PANOV, V. I. Kriticheskie situatsii v jizni osobo odariionnirh detei [Situações críticas na vida de crianças superdotadas]. Em: PANOV, V. I.; RHOMOVA, T. V. **Pedagoguika [Pedagogia]**, Moskva: 2015, nº 1, pp. 40-47.

PANOV, V. I. Ranniaia odariionnost i osobie psirhicheskie sostoiانيا [A superdotação prematura e os estados psíquicos peculiares]. Em: PANOV, V. I. **Izvestia Moskovskogo Gosudarstvennogo Universiteta MAMI**. Moskva: 2013, T. 2, № 4, pp. 161-168.

TANNENBAUM, F. **Slave and Citizen: The Negro in the Americas**. Vintage Books: New York, 1947.

VIGOTSKI, L. S. Diagnostika razvitiia i pedologuitcheskaia klinika trudnogo detstva [Diagnóstico do desenvolvimento e a clínica pedológica da infância difícil]. Em: **Problemi defectologii [Problemas da defectologia]**. Moskva: 1995.

VIGOTSKI, L. S. K psirhologii i pedagogike detskoi defectivnosti [Sobre a psicologia e a pedagogia da defectividade infantil]. Em: **Problemi defectologii [Problemas da defectologia]**. Moskva: 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Trudnoie detstvo [A infância difícil]**. Sobr. Sotch.: v 6t., T. 5. Moskva: 1983.

ZMANOVSKAIA, E. V. **Deviantologuia (psirhologuia otkloniaiuschego povedeniia) [Divergentologia (psicologia do comportamento divergente)]**. Moskva, 2003.

*Recebido em 15 de dezembro de 2018
Aprovado em 21 de fevereiro de 2019*