

Do diagnóstico do ensino à sistematização da unidade imitação-criação: uma intervenção didático-formativa com o formador de professores¹

From the diagnosis of teaching to systematization of the imitation-creation unit: a didactic-formative intervention with the teacher trainer

Walêska Dayse Dias de Sousa²

RESUMO

Pesquisa de doutorado concluída em 2016 com o objetivo de indicar contribuições para a formação de professores numa perspectiva histórico-cultural. A metodologia utilizada foi do tipo intervenção didático-formativa que na pesquisa foi compreendida como o processo de investigação-formação coletiva que intervém no âmbito do ensino com o desenvolvimento de ações interdependentes e simultâneas de formação, planejamento e implementação de atividades de ensino e estudo, observação de aulas e avaliação numa perspectiva de unidade dialética com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento integral de professores e estudantes. A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, com professores que atuam nos cursos de licenciatura. A intervenção foi desenvolvida em três etapas: diagnóstico, desenvolvimento da investigação-formação e análise dos dados com a utilização de questionários de identificação, entrevistas, observação de aulas, análise de documentos e encontros de estudo, planejamento, avaliação. Como resultados foram evidenciados no diagnóstico do ensino três referências da formação-ação do professor universitário: as referências memorizadas, empíricas e da práxis. Elas orientaram os encaminhamentos da intervenção didático-formativa. A partir dessas referências foi sistematizada a unidade imitação-criação na formação de professores. A pesquisa espera

ABSTRACT

Doctored research completed in 2016 with the aim of indicating contributions to the training of teachers in a historical-cultural perspective. The methodology used was of the didactic-formative intervention type, which in the research was understood as the process of collective research and training that intervened in the scope of teaching with the development of interdependent and simultaneous actions of training, planning and implementation of teaching and study activities, observation of classes and evaluation in a perspective of dialectical unity with the objective of contributing to the integral development of teachers and students. The research was developed at the Federal University of the Triângulo Mineiro - UFTM, with professors who work in the undergraduate courses. The intervention was developed in three stages: diagnosis, development of research-training and data analysis with the use of identification questionnaires, interviews, observation of classes, analysis of documents and study meetings, planning, evaluation. As results were evidenced in the diagnosis of teaching three references of the training-action of university professor: memorized references, empirical and praxis. They guided the referrals of the didactic-formative intervention. From these references the imitation-creation unit was systematized in the formation of teachers. The research hopes to promote the deepening of the debate about

¹ Pesquisa com financiamento FAPEMIG, CNPq e CAPES – OBEDUC.

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Brasil, Supervisora do Serviço de Formação Docente da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. E-mail: waleska.sousa@uftm.edu.br

oportunizar o aprofundamento do debate em torno da formação de professores numa perspectiva desenvolvimental, além de subsidiar do ponto de vista teórico-metodológico o professor universitário comprometido com a constituição permanente da sua práxis pedagógica.

Palavras-chave: Imitação-criação. Docência universitária. Teoria histórico-cultural.

teacher training in a developmental perspective, besides subsidizing from the theoretical-methodological point of view the university professor committed to the permanent constitution of his pedagogical praxis.

Keywords: Imitation-creation. University teaching. Historical-cultural theory.

1 Introdução

O presente trabalho apresenta dados e análises de tese de doutorado concluída em 2016 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU com o objetivo de indicar contribuições para a formação de professores numa perspectiva histórico-cultural. A pesquisa foi realizada com professores efetivos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM que atuam nos cursos de licenciatura.

Na perspectiva histórico-cultural, a compreensão que se tem do humano é que ele se constitui em processos de apropriação-objetivação sócio-histórica que ocorrem de forma ativa e dialética, nas unidades objetivo-subjetivo, coletivo-individual-coletivo. A partir dessas unidades, o humano se produz ao mesmo tempo em que se apropria da cultura, transformando a si e a própria cultura. É, portanto e simultaneamente, produto e produtor da cultura.

A compreensão da produção do homem nessas unidades, implica em reconhecer que ele nasce com potencial para desenvolver sua humanidade e isso só se concretiza, ao longo da vida, porque ele se apropria, de forma única e irrepetível, da experiência sócio-histórica. É a sua relação com a cultura humana, representada por conceitos, valores, normas sociais, conhecimentos, entre outros, que produz sua humanidade e também continua produzindo a cultura, de forma permanente e dialética. Esse princípio traz uma implicação importante para o professor, pois pressupõe que a atividade profissional docente não está dada, a priori, nem ao menos está reduzida a uma lista de procedimentos técnicos a

serem seguidos. A atividade profissional docente exige produção permanente do sujeito professor, como sujeito ativo que pensa a sua condição profissional, examina necessidades e dificuldades para encontrar formas de superá-las, de modo a impactar o seu desenvolvimento e a própria docência, motivo que torna os processos formativos que ele participa tão importantes para a sua vida.

Para a produção da ciência pedagógica esse também é um princípio importante, pois denota seu caráter de permanente desenvolvimento e dinamicidade sócio-histórico-científico. Psicologia e pedagogia, a partir desse aporte teórico, são saberes que articulados contribuem para o estabelecimento de leis, princípios e regularidades relacionados aos processos de ensinar e aprender.

A psicologia não pode fornecer diretamente nenhum tipo de conclusões pedagógicas. Mas como o processo de educação é um processo psicológico, o conhecimento dos fundamentos gerais da psicologia ajuda, naturalmente, a realizar essa tarefa de forma científica. (VIGOTSKI, 2003, p. 41).

Outro fundamento importante da teoria histórico-cultural que ajuda a compreender a constituição humana, e, portanto, também a constituição do professor, é o conceito de atividade. Esse conceito, com menções iniciais já incluídas na obra de Vigotski foi analisado e sistematizado por Leontiev, um de seus seguidores. Considerando o conceito de atividade, a produção da vida humana, que só ocorre por meio da interação social, é ação intencional e busca alcançar uma finalidade: está aí a gênese do conceito de atividade, ou seja, o modo humano de se produzir como tal, por meio de ação intencional e coincidente a uma necessidade e um motivo que orienta operações por meio das quais são realizadas as ações. Necessidade, motivo, ação, operação, condição, são elementos da atividade humana caracterizados filosófica e psicologicamente pelo autor, contribuindo para a compreensão do movimento constitutivo do homem na sua relação com o mundo social tendo em vista o papel de cada um desses elementos combinados aos demais. (LEONTIEV, 1978).

A principal atividade do professor, orientada a uma finalidade específica é a atividade de ensinar. Ocorre, que nas condições concretas em que ele a materializa, nem sempre isso ocorre com a intencionalidade que lhe é demandada, comprometendo sua constituição na atividade. A falta de

intencionalidade na atividade de ensino pode reduzir o papel do professor e torná-lo mero executor de procedimentos técnicos que não convergem para a busca de sentidos que a docência deve produzir para ele. Quando o professor age sem pensar acerca dos motivos, intenções, finalidades e referenciais teórico-práticos que orientam cada uma de suas ações no ensino, ele deixa de se reconhecer na profissão, contribuindo com processos alienantes e angustiantes que dificultam sua possibilidade de desenvolvimento. Ele passa a realizar um “ativismo”, ou seja, a realização de diferentes ações desconectadas entre si que não convergem para que ele alcance os seus objetivos e responda às suas necessidades. Em última análise, sem se produzir por meio da atividade, ele não investe na sua própria produção de humanidade.

Defende-se que o professor precisa produzir-se professor na atividade, o que leva em conta outro princípio importante da teoria histórico-cultural: o princípio do ensino para o desenvolvimento. Não só o desenvolvimento profissional docente, mas também o desenvolvimento do estudante que participa da relação educativa. O exercício da docência deve considerar esse princípio, concretizando um ensino desenvolvimental, (DAVIDOV, 1988), ou seja, um ensino que promova o desenvolvimento por meio de uma didática como mediação da mediação cognitiva (LIBÂNEO, 2010), ou seja, um trabalho que considera a organização das categorias didáticas: objetivos de aprendizagem, conteúdos, metodologias e avaliação, como mediadoras das relações entre o estudante e os objetos de conhecimento, razão pela qual o conceito nuclear do didático é a aprendizagem e por sua vez a razão de ser do ensino. (LIBÂNEO, 2010).

Além dos princípios histórico-culturais de constituição do homem nas unidades objetivo-subjetivo, coletivo-individual-coletivo e na atividade, a pesquisa também se fundamentou em outros conceitos basilares brevemente apresentados nesse estudo: práxis (Sánchez Vásquez, 2011), imitação (Vigotski, 2007) e criação (Vigotski, 2009). O estudo desses conceitos permitiu orientar os encaminhamentos da investigação, além de contribuir nas análises.

Para produzir a práxis pedagógica, ou seja, objetivação da unidade teórico-prática no campo do ensino, o professor precisa considerar o fundamento da

teoria. A teoria potencializa a atividade transformadora, desde que os homens concretos tenham consciência de si. Para produzir consciência de si o professor precisa pensar como tem se produzido como tal, tendo em vista as condições objetivas de que dispõe, os referenciais que tem utilizado e como esses elementos tem se organizado para satisfazer suas necessidades. De acordo com Sánchez Vásquez (2011, p. 119) “a passagem da crítica radical do plano teórico ao prático é justamente a revolução”. E ainda: “A práxis é, portanto, a revolução, ou crítica radical que, correspondendo às necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático”.

No processo de apropriação-objetivação do professor, a imitação também tem grande relevância, assim como a criação. Esses dois conceitos foram tratados por Vigotski em momentos distintos da sua obra. O conceito de imitação foi chave para que ele formulasse a tese da zona de desenvolvimento próximo – ZDP. Para Vigotski (2007) a imitação não é um ato mecânico. Ela deve ser compreendida enquanto a possibilidade de trazer em si qualidade que já inclui traços da individualidade de quem imita. De acordo com o autor, só se pode imitar aquilo que está na zona de desenvolvimento próximo – ZDP, ou seja, no espaço das potencialidades intelectuais que ainda não estão completamente maduras e, que por isso, demandam a colaboração de outro sujeito mais capaz para serem superadas. Nesse sentido, a formação pode atuar nesse espaço colaborativo, atuando de forma intencional, na perspectiva do desenvolvimento, para fortalecer o processo de apropriação-objetivação do professor.

Já o conceito de criação em Vigotski foi tratado quando ele se dedicou a analisar a importância da imaginação no desenvolvimento humano, reconhecendo a relevância da subjetividade nessa produção de humanidade. Na perspectiva desse conceito, a criação do professor só se produz sob a base de referências anteriores.

Nosso cérebro mostra-se um órgão que conserva nossa experiência anterior e facilita a sua reprodução. Entretanto, caso a atividade do cérebro fosse limitada somente à conservação da experiência anterior, o homem seria capaz de se adaptar, predominantemente, às condições habituais e estáveis do meio que o cerca. Todas as modificações novas e inesperadas no meio, ainda não vivenciadas por ele na sua experiência anterior, não poderiam, nesse caso,

provocar uma reação necessária de adaptação. Ao lado da conservação da experiência anterior, o cérebro possui ainda função não menos importante. Além da atividade reprodutiva, é fácil notar no comportamento humano outro gênero de atividade, mais precisamente a combinatória ou criadora. (VIGOSTSKI, 2009, p. 13).

Assim, enquanto imitar refere-se à zona de desenvolvimento próximo de um sujeito, indicando uma capacidade humana que está na eminência de se desenvolver e por isso demanda a contribuição de “outro mais capaz” para puxar esse desenvolvimento, a criação revela a conquista de autonomia e independência. Tomando como base os dois conceitos vigotskianos, a pesquisa organizou síntese da unidade imitação-criação como fundamental na formação de professores. Na perspectiva da unidade imitação-criação, as combinações anteriormente “imitadas” são re-significadas de uma maneira original, própria à cada sujeito, revelando seu potencial ilimitado de produzir sentido ao mundo e à sua própria existência, possibilidade que se apresenta aos professores de todos os níveis de ensino como uma condição fundamental e revolucionária.

2 O percurso metodológico da pesquisa

O processo investigativo foi organizado por meio de uma intervenção didático-formativa. Esse tipo de pesquisa foi criado e implementado no âmbito do GEPEDI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (LONGAREZI, 2012, 2014), para a realização de pesquisas qualitativas que se propõem a formar professores para que esses tenham melhores instrumentos de intervenção em contextos escolares tomando a orientação e os fundamentos da didática desenvolvimental. Essa metodologia prevê a realização de intervenções que, pela via da didática desenvolvimental, forma o professor e desenvolve, por esse processo, atividades de ensino e de estudo junto a classes de estudantes, contribuindo, dessa maneira, para o desenvolvimento de ambos.

A intervenção didático-formativa:

[...] se constitui numa ação investigativo-formativa, a partir da qual se faz, de forma intencional, uma intervenção no contexto

educacional pela via da formação didática do professor; e, nesse processo, se constitui simultaneamente intervenção didática junto a classes de estudantes. Dessa maneira, o processo didático da obutchénie é produzido no processo de formação didática do professor. Por isso, a intervenção didático-formativa tem como objetivo-fim a formação-desenvolvimento de professores e estudantes pela atividade pedagógica (objetivo-meio), na qual todos os envolvidos na pesquisa estão na condição de atividade. (LONGAREZI, 2017, p. 198-199).

Como encaminhamento da presente pesquisa a intervenção didático-formativa foi organizada em três etapas fundamentais: 1. diagnóstico da realidade do ensino observada; 2. intervenção didática a partir da qual foram integradas ações de formação/instrumentalização e planejamento/desenvolvimento de atividades didáticas; e 3. análise dos dados.

Vários procedimentos foram empregados de forma combinada e interdependente ao longo do processo de investigação. Na etapa de diagnóstico, em que participaram cinco professores, os dados foram produzidos com base no uso de questionário de identificação, entrevistas, observação de aulas e análise de documentos. O diagnóstico teve duração de um semestre letivo. A etapa de intervenção didático-formativa, em que participou uma professora da licenciatura em geografia com formação de doutorado na área do ensino de geografia, aconteceu com a realização de encontros para instrumentalização/formação, planejamento e avaliação. Também foram analisados documentos oficiais da instituição e do sistema de ensino ao qual está vinculada, realizadas entrevistas, aplicados questionários e feitas observações das atividades didáticas nas classes de estudantes. A intervenção durou um ano e meio. A etapa de análise de dados se constituiu no mergulho profundo dos dados produzidos, para analisar e sintetizar regularidades e contribuições da pesquisa para a área de formação de professores numa perspectiva desenvolvimental.

No contexto dessa pesquisa em particular a metodologia da intervenção didático-formativa foi desenvolvida como sendo um processo de investigação-formação coletiva que intervém no âmbito do ensino, com o desenvolvimento de ações interdependentes e simultâneas de instrumentalização/formação, planejamento e implementação de atividades de ensino e estudo, numa

perspectiva de unidade dialética, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento integral de professores e estudantes.

3 Análise do diagnóstico de ensino: referências da formação-ação de professores

O diagnóstico do ensino realizado na pesquisa confirmou a impossibilidade de a atuação pedagógica do professor universitário ocorrer de forma dissociada do contexto social, histórico, político, econômico mais amplo. Assim, em virtude desse contexto, cada vez mais precário e sobrecarregado, em que o docente acumula muitas tarefas concomitantes além das tarefas próprias à docência, se desdobram muitas limitações. Entre elas se destacam limitações relativas à organização didático-pedagógica: os professores quase não dedicam tempo ao planejamento de aulas, a principal estratégia das aulas na graduação é a leitura e discussão de textos, muitas vezes sem aprofundamento e direcionamento para apreensão de conceitos essenciais necessários ao estudo, entre outras questões.

Outro dado do diagnóstico produzido na pesquisa indicou que o ensino se materializa apoiado em três tipos de referências formativas de professores: referências empíricas, referências memorizadas e referências da práxis. Na perspectiva da pesquisa é apoiado nessas referências que os professores organizam seu ensino e compreendem a profissão docente.

Apenas a última referência traz em si a força do conflito e da contradição dialética: as referências da práxis. Nas duas primeiras referências o que se destaca é a fragmentação, a fragilidade de um lado e outro das unidades teoria-prática e conteúdo-método, indicando aprendizagens que poderiam ser impulsionadas para o desenvolvimento se houvesse um processo mediado de formação que atuasse intencionalmente na zona de desenvolvimento de professores e estudantes, tal como foi proposto na pesquisa com a realização da intervenção didático-formativa.

As referências empíricas e memorizadas se apóiam, sobretudo, ou numa natureza, eminentemente, prática, sem a mediação consciente de instrumentos

teóricos produzidos pelas ciências da educação, ou numa natureza, eminentemente, discursiva, oralizada, sem ter se convertido em conhecimento interiorizado que possibilitasse transformação das práticas. As fragilidades das referências memorizadas puderam ser observadas nas contradições materializadas nas opções didáticas dos professores, muitas vezes incoerentes aos discursos veiculados. Portanto, nessas duas referências: empíricas e memorizadas, a unidade objetivo-subjetivo produzida por cada sujeito fica fragilizada, não potencializando o desenvolvimento.

A sistematização dessas duas referências é importante para que seja possível compreender, por exemplo, porque muitos professores mantêm-se longos anos organizando seu ensino sem alterações significativas, repetindo os mesmos modelos de ensino, deixando de se reconhecer no trabalho docente que objetivam e, ainda, comprometendo o seu próprio desenvolvimento profissional. Nesses casos, os professores não se desenvolvem na docência e os seus modelos de ensino se cristalizam como verdades absolutas. Prepondera uma atuação mecânica e essencialmente técnica, fundada em rituais de ensino que se tornam naturalizados.

Preocupações teórico-práticas na organização do ensino e singularidades dos estudantes com os quais os professores se relacionam na mediação da mediação do ensino podem ou não variar, já que esses elementos não são considerados como determinantes para organização do processo educativo. Se não há conflito sobre a docência que provoque o professor a produzir-se de maneira a superar uma compreensão anterior, o desenvolvimento não se concretiza. Como desdobramento, têm-se professores desmotivados, adoecidos, que deixam de produzir sentido ao que realizam. Em última análise, nessa situação os professores deixam de investir na sua própria produção de humanidade.

As *referências memorizadas* revelam que, em algumas situações, os professores utilizam em seu “discurso pedagógico” uma reprodução oralizada de definições de conceitos, ideias e teorias produzidas no meio acadêmico. Aparentemente, trata-se de um discurso que revela conhecimento apreendido com grande propriedade. Ocorre que os mesmos conceitos, ideias e teorias não se apresentam coerentemente nas condutas e nas formas que o professor organiza

didaticamente seu ensino. É como se o professor soubesse dizer, mas não soubesse fazer o que diz. Prescrevesse um modelo de ensino ideal num plano de linguagem externa (GALPERIN, 1957), sem ecos internos que lhe sustentassem teoricamente para a práxis educativa.

Para Galperin (1957) o plano de linguagem externa é apenas uma das etapas do processo de assimilação de um conceito. De acordo com a sua teoria da formação por etapas de ações mentais, um conceito só é totalmente assimilado na aplicação que se faz dele, ou nas suas palavras: “a assimilação só tem lugar na ação (GALPERIN, 1957, p. 31)”. Portanto, referendado na compreensão desse autor, o fato do professor conseguir utilizar oralmente a explicação de um conceito relativo à organização do trabalho didático e não concretizá-lo em sua atuação docente, pode indicar um desenvolvimento em curso, relacionado a um conceito que ainda não possibilitou que o professor produzisse novos sentidos para a sua atuação na docência.

As *referências memorizadas* que os professores apresentam, possibilitam inferir o tipo de processo educativo em que foram produzidas, muito provavelmente enquanto eles foram estudantes nos seus próprios cursos de licenciatura e/ou em cursos de formação continuada que puderam participar. Frequentemente, esses cursos têm como fundamento educativo a dissociação entre fundamentos teóricos e a prática, gerando, portanto, uma apropriação que não se sustenta na realidade concreta da sala de aula. Assim, muitas vezes os discursos pedagógicos foram incorporados e reproduzidos, mas sem formar, conscientemente, o conceito teórico desses conteúdos que permitissem coerência com as opções práticas.

Reflexões produzidas por meio das observações de aulas dos professores participantes da pesquisa demonstram a situação. A observação revela fragilidade em relação a uma determinada concepção de ensino que o professor parece defender, mas que não encontra sustentação em sua prática pedagógica.

O professor acredita que precisa construir conhecimento com os estudantes e faz isso deixando que eles emitam toda sorte de opinião relativa ao texto de estudo, sem orientar para as formulações que ele considera serem necessárias à aprendizagem. Como resultado, é necessário que o professor retome aquilo que ele

considera essencial no texto, mesmo sem deixar isso claro para o processo de aprendizagem dos estudantes. O que será que o professor compreende como construção de conhecimento? Qualquer conhecimento é válido em se tratando da formação acadêmica? Com base em que princípios e conceitos ele escolheu o fundamental do texto? Os estudantes se apropriaram disso? O que construíram afinal? (Registro de observação de aula, 2016).

As *referências empíricas* são aquelas que se apóiam na reprodução de outros modelos de ensino, de forma consciente ou mesmo alienadas. Nem sempre colaboram para o desenvolvimento profissional dos docentes, pois muitas vezes estão naturalizadas e permanecem no nível do fazer pelo fazer, ou na explicação “faço porque sempre foi assim”, sem avançar qualitativamente para formulações de pensamento de nível mais avançado, em que o componente teórico é o substrato para a atuação prática. Trecho de entrevista com professor participante da mesma pesquisa indica a utilização dessa referência: *“Tinha uma professora da área do ensino que me serviu muito de inspiração. Eu percebo um pouco disso e desse convívio de ter vivido um pouco com ela”.* (Professor participante da pesquisa, 2016). No registro, a professora menciona a importância do modelo em sua própria prática, mas não consegue esclarecer princípios, concepções, conceitos que fundamentam sua escolha prática.

Portanto, as *referências empíricas* estão relacionadas às situações em que professores repetem as mesmas condutas docentes, que por sua vez são as mesmas condutas dos professores que o formaram, sem, contudo, buscar fundamentos teóricos para tais atitudes e escolhas. Apenas repetem. Além disso, podem estar associadas às práticas historicamente vivenciadas em suas histórias enquanto estudantes, modelos encarnados e enraizados nos sujeitos professores que não encontram fundamentação.

Essas referências podem se constituir em etapas de desenvolvimento a serem superadas, desde que conscientes e, permanentemente, problematizadas. Vigotski (1984) dá grande importância ao conceito de imitação em seus estudos, especialmente quando formula seu conceito de zona de desenvolvimento próximo. Para ele, a imitação que o ser humano realiza não ocorre de forma mecânica ou automática, mas como imitação racional, baseada na compreensão da operação intelectual que se imita. Assim, quando o humano imita, está informando que

ainda não consegue realizar sozinho determinada atividade. Precisa da colaboração de outro mais capaz para realizá-la de forma autônoma e, dessa forma, conquistar um nível qualitativamente superior de desenvolvimento. Para Vigotski (1984) essa “colaboração” refere-se ao ensino, que em sua concepção deve preceder o desenvolvimento.

Portanto, o fato dos professores imitarem modelos de docência que consideram boas referências para as suas próprias trajetórias docentes, não se constitui num problema se o conceito de imitação é compreendido na perspectiva vigotskiana. Nessa perspectiva, a imitação não tem fim em si mesma e muito menos é sinônima de reprodução acrítica e mecânica como no entendimento do senso comum. Ela só demonstra o curso do desenvolvimento em estágios indicadores da necessidade de colaboração para prosseguir. No caso, do professor, que ao imitar modelos de docência, demonstra sua necessidade de aprender algo novo nesse campo que ainda não domina completamente e precisa de ajuda, de orientação, de problematização. Isso, para que seja possível, em algum momento, ele produzir suas superações, considerando o seu potencial criador.

Infelizmente, no caso dos professores participantes da etapa de diagnóstico da pesquisa, como o objetivo era a observação (e não, ainda, nessa fase, a intervenção didático-formativa, realizada na sequência), a síntese produzida revelou uma imitação limitada à significação do senso comum, ou seja, de fato, evidenciando, em muitas situações, reproduções acríticas, mecânicas e intuitivas de modelos de docência. Acredita-se que os professores podem e devem avançar deste nível de desenvolvimento profissional, transformando as referências empíricas, para que também tenham um fundamento teórico e, assim, sejam fontes permanentes de desenvolvimento. De uma parte precisam ter uma atuação consciente em relação à dependência desses modelos em sua prática e de outra, a partir do ensino, especificamente, por meio de intervenções didático-formativas, como realizado na pesquisa, se superem, por meio de uma formulação teórico-prática do princípio didático que utilizam.

A terceira dimensão da referência formativa utilizada pelos docentes no ensino que realizam são as *referências da práxis*. Aquelas que são conscientes e se

revelam tanto do ponto de vista teórico, na apropriação conceitual traduzida no discurso pedagógico utilizado pelo professor, quanto do ponto de vista prático, na sua prática pedagógica. Revelam, portanto, o princípio da práxis educativa, em que o professor consegue produzir sentido pessoal a uma significação social apropriada por ele ao operar mentalmente com um determinado conceito científico. Uma crítica expressa por um dos professores participantes da pesquisa revela a necessidade de coerência teórico-prática que o ensino de física deveria produzir, se aproximando da ideia de produção de práxis:

Uma crítica que eu sempre faço. Ótica é um assunto interessante, está no dia a dia de todo mundo, mas o mais importante para o aluno, não é simplesmente ele entender, saber nome de lente, se é de bordas finas, de bordas grossas, convergente, divergente, qual é o índice de refração. A física que está colocada é uma física muito de nomes, fórmulas, definições, sem tanta conexão com o dia a dia e sem tanta discussão conceitual. Da ótica que se ensina, gasta-se um tempo longo treinando o aluno a fazer exercícios, para discutir quais são as características da imagem, de um espelho, se um espelho está a 10cm dele ou a 20cm. Mas não se gasta tempo discutindo se é melhor eu colocar na porta do meu escritório um espelho côncavo ou convexo, porque eu não sei quais são as propriedades. Assim como se gasta um tempo longo calculando imagem de lente [...] A gente está fugindo de uma discussão que poderia ser mais útil pra ele. Existem fenômenos óticos, que talvez sejam mais interessantes. Que a discussão fosse mais simples, conceitualmente mais interessante e mais simples do que normalmente se faz hoje. (Professor participante da pesquisa, 2016).

O conteúdo de estudo, na crítica apresentada pela professora, não considera características essenciais dos conceitos a serem apropriados pelo estudante, comprometendo a organização didática do professor e também a possibilidade de aprendizagem, tendo em vista que a mobilização para a aprendizagem deve ser pautada na busca de soluções de problemas que afetem, de alguma forma, suas vidas. (RUBTSOV, 1996). A crítica indica a necessidade de organização teórico-prática do ensino de forma coerente e para que isso ocorra é necessário que o professor produza a sua práxis. O professor de física que se mantém organizando o ensino como tradicionalmente ocorre, com as listas de exercícios de fixação e memorização de fórmulas, sem discussão dos conceitos e

apropriação de suas propriedades, provavelmente, não tem conseguido utilizar referências da práxis, e sim referências memorizadas e empíricas.

As referências da práxis representam grande fonte para o desenvolvimento profissional dos docentes, pois estão apoiadas nas contribuições teóricas das ciências que se dedicam a investigar os processos de ensino-aprendizagem, e se tornaram concretas no fazer docente porque partiram de sua própria atividade, ou seja, da coincidência entre uma necessidade profissional, um motivo e uma atitude de mudança na sua prática. Trata-se de uma referência formativa que conforma uma unidade e expressa um estágio qualitativamente superior de desenvolvimento profissional. Foi a referência menos evidente entre os professores sujeitos da pesquisa.

As demais, ou seja, referências memorizadas ou empíricas se manifestaram de forma mais evidente. E o que isso significa? Do ponto de vista da referência memorizada, significa que o professor reproduz um conceito ligado ao ensino, de forma verbal e exteriorizada que memorizou, sem conseguir agir com ele no contexto da prática pedagógica e sem, também, conseguir buscar soluções para problemas que enfrenta no cotidiano da sala de aula referendado pelas características essenciais desse conceito. Ele utiliza uma significação social que não produziu na materialidade da sua organização didática um sentido pessoal.

Do ponto de vista da referência empírica, significa que o professor reproduz práticas e atitudes no ensino que se reportam a modelos de professores ou aulas anteriores, ou seja, tem como referência a dependência de modelos que não são justificados do ponto de vista teórico. Mesmo considerando que a imitação na espécie humana não ocorre de forma mecânica (VIGOTSKI, 2007) e já inclui traços de um ato original de criação, os professores apresentam situações em que essa referência formativa é evidenciada de maneira alienada, com ausência de conquista de níveis de independência desses modelos. Normalmente são reproduções de modelos acríticos, limitados em relação à possibilidade de representar avanços no desenvolvimento profissional dos professores, porque estão naturalizados. Não se verifica um processo de imitação na perspectiva do

conceito vigotskiano e sim a repetição e reprodução acríticos, desprovidos de justificativas teórico-práticas que embasem as opções didáticas assumidas.

A compreensão desses três tipos de referências formativas constituiu o diagnóstico do ensino e foi fundamental para encaminhar a intervenção didático-formativa desenvolvida no decorrer da pesquisa. Situações em que professores fazem mas não sabem porque fazem, além de situações em que professores que dizem mas não concretizam o que dizem, fragilizam o princípio uma didática dialética orientada para o desenvolvimento. Nesses dois posicionamentos docentes a unidade objetivo-subjetivo que deve produzir o professor e também o meio social em que ele atua fica comprometida. Só a referência formativa da práxis, apoiada numa compreensão teórica que sustenta uma opção prática de ensino, portanto, uma unidade, pode promover o desenvolvimento.

4 Análise da unidade apropriação teórico-prática de conceitos na formação de professores

Os dados analisados, decorrentes da intervenção didático-formativa, permitiram concluir que o professor se forma, em pelo menos duas unidades: apropriação teórico-prática de conceitos e imitação-criação. Nas duas unidades ocorre a constituição da práxis pedagógica do formador de professores, ou seja, sua objetivação teórico-prática no campo do ensino. A unidade apropriação teórico-prática de conceitos possibilitou concluir que os processos formativos não podem ficar limitados às abstrações teóricas. A docência se materializa no confronto com problemas e necessidades reais do âmbito do ensino, o que implica em entender que a formação deve oportunizar a construção de conceitos que ajudem no encaminhamento desses problemas.

A práxis se constitui na vivência da teoria, na criação de possibilidades didáticas nela fundadas, compreendendo esse movimento como constituidor também da formação. Portanto, a vivência da teoria deve ser intencional, presente ao longo do processo formativo, não uma ação solitária do formador de professores após às abstrações teóricas, realizada a parte, posterior à formação, já no exercício da profissão docente. A produção dos dados da pesquisa possibilitou

concluir que a formação deve ajudar construir a prática alicerçada na teoria, no mesmo movimento formativo e não em momentos excludentes entre si.

A formação precisa se organizar de modo que promova a apropriação teórico-prática, no qual aquele que coordena precisa estudar, planejar, orientar e avaliar junto com os professores envolvidos, vivências com a teoria, pautadas em suas necessidades reais. Os formadores de professores precisam se apropriar de conceitos que ampliem suas possibilidades de criação da organização didática, fazendo do seu método de ensino também o seu conteúdo, orientado para o desenvolvimento dos estudantes.

A apropriação teórico-prática implica na necessidade de o professor ter uma relação ativa com os conceitos estudados. Isso significa orientar o processo formativo para que seja possível, o tempo todo, diagnosticar as sínteses conceituais elaboradas pelos professores nas situações de ensino planejadas e implementadas, de forma a avançar rumo ao que precisa ser superado, tendo em vista o desenvolvimento profissional.

5 Análise da unidade imitação-criação no contexto da formação e desenvolvimento profissional docente

Síntese produzida na pesquisa possibilitou concluir que o professor, ao longo da formação, orientada para o desenvolvimento permanente, deve se constituir em processos de imitação-criação. Como já apresentado brevemente, imitação e criação são conceitos empregados por Vigotski em suas obras para explicar processos psíquicos indicadores do desenvolvimento humano. São conceitos que se apresentam em diferentes obras do autor, não em unidade, mas em separado.

O conceito de imitação (VIGOTSKI, 2007), integra análises do autor acerca das diferentes zonas de desenvolvimento dos sujeitos: real e próxima, para explicitar que imitar, diferente da compreensão de senso comum que reduz seu sentido à reprodução mecânica, é indicador fundamental daquilo que o sujeito ainda não sabe completamente mas pode aprender com ajuda “de outro mais

capaz”, como professores ou responsáveis pela formação de professores, por exemplo.

Já o conceito de criação (VIGOTSKI, 2009) é apresentado pelo autor em obra que trata de discutir a imaginação humana, enquanto construto da sua relação com a cultura. A criação é tomada nessa obra como a capacidade humana de inovar, produzir o novo, inventar, mas partindo sempre da produção humana pré-existente.

Na pesquisa, os conceitos de imitação e criação são discutidos enquanto unidade indissociável da constituição da docência orientada para o desenvolvimento permanente. Enquanto conceitos independentes têm naturezas distintas, mas enquanto unidade dialética assumem característica de conceito interdependente. Com isso não perdem suas naturezas distintas, mas passam a exercer força interna de produção no conflito, provocando permanente contradição. A contradição interna, problematizada, promove a superação, em que se conserva o avanço anterior ao mesmo tempo em que se produz o novo, ou seja, o desenvolvimento.

Referências da unidade dialética imitação-criação na constituição humana são encontradas em Fernandes (2007), a partir de uma análise vigotskiana:

A imitação é uma atividade ligada ao impulso reprodutor, mas não se restringe a este impulso, pois ao imitar o ser humano o fará sempre de acordo com as suas referências culturais que traz consigo e que lhe servirão de base para estabelecer novas associações e novas combinações de acordo com os seus interesses e necessidades. Ao imitar, o indivíduo nunca faz uma mera cópia do outro, estando em constante processo de criação. Nesse sentido, existe uma unidade dialética entre imitação e criação. (FERNANDES, 2007, p. 11).

Na formação de professores a unidade dialética imitação-criação faz-se primordial, considerando a necessidade de fortalecer o esforço criador relacionado ao processo educativo: “... a educação deve ser vista com o propósito de se formar o pensamento criador, tendo uma visão ativa e participativa do aluno no processo de sua instrução e desenvolvimento”. (NASCIMENTO, 2014, p. 383).

Com a pesquisa, foi possível compreender que o professor, para se desenvolver, precisa imitar criando e essas duas dimensões, aparentemente,

contraditórias, congregam uma unidade dialética na constituição da sua práxis pedagógica. O movimento contraditório da unidade imitação-criação produz uma mudança de qualidade no desenvolvimento docente. A referência anterior não se perde e, ao mesmo tempo, é elaborada, completamente, com sua nova criação no campo do ensino.

A unidade imitação-criação é o que garante que o professor não permaneça reproduzindo, de um lado, modelos de docência que não consegue justificar teoricamente, e de outro, um discurso pedagógico incoerente ao que, de fato, ele concretiza na sua prática de ensino, na atuação com os conceitos que fundamentam seu fazer. Tanto os conceitos teóricos quanto os modelos de docência são importantes para o professor, mas para o seu desenvolvimento eles precisam ser propulsores de sua própria produção de professor, o que implica na criação de si, tendo os conceitos e as práticas como referência.

A pesquisa analisa

[...] elementos que explicam mecanismos de produção da psiquê humana, e, por conseguinte, da produção de cada história em particular, pois a cultura e, especialmente, os bens culturais produzidos por meio da ciência são apropriados e reelaborados por meio das sínteses de cada sujeito em especial [...]. Esse processo não é passivo e muito menos, meramente, reprodutivo, desde que o sujeito envolvido construa, em colaboração, instrumentos que lhe subsidiem a ter uma atitude consciente e intencional diante dos encaminhamentos teórico-práticos. A colaboração, portanto, encaminha o sujeito para a autonomia, ou seja, para a ampliação de condições de ele se auto-governar e tomar decisões pautadas nas sínteses teórico-práticas que formula, ao longo de um processo que dura toda a existência, em elaborações que podem ser cada vez mais sofisticadas e criativas. Imitar e criar, portanto, são faces antagônicas que se complementam [...]. De um lado a imitação fornece as referências, os modelos, as imagens e, de outro, tomando como base a luta que se estabelece dentro do homem para que ele se produza, a criação apresenta a síntese, a novidade, a plasticidade de cada indivíduo em especial numa dada realidade. (DIAS DE SOUSA, 2016, p. 249-250).

Assim, a formação de professores precisa ser organizada de tal forma que seja coerente enquanto conteúdo-método. Essa unidade precisa ser expressa na formação com propostas de atividades que oportunizem vivências com os

conceitos trabalhados, de forma que possibilitem discussão e encaminhamento aos problemas do ensino. Essa organização intencional da formação deve constituir-se em fonte de imitação-criação do professor para que seja possível a sua própria produção da docência.

Outro aspecto importante que a pesquisa evidenciou é que as necessidades dos professores em formação são determinantes para os estudos e os confrontos teórico-práticos a serem desenvolvidos. A formação de professores organizada considerando esses pressupostos colabora para que eles se comprometam com a sua formação, pois suas necessidades geram problemas de aprendizagem a serem discutidos e encaminhados, produzindo, também, formas de solução para esses problemas, o que só se torna possível na unidade imitação-criação.

Na intervenção didático-formativa realizada na pesquisa a unidade imitação-criação foi um princípio e um fundamento teórico-prático. A professora participante precisou utilizar o seu potencial criador para produzir seus próprios sentidos à prática pedagógica, mediante a atuação ativa com os conceitos. Ela organizou a situação didática junto aos estudantes com questionamentos, propostas de atividades de ensino e estudo que a mantiveram envolvida, não só com a aprendizagem deles, mas com o seu próprio desenvolvimento profissional. Por isso ela avaliou seus limites e limites do contexto de trabalho, possibilidades de novas organizações didáticas, necessidades de outros estudos. Ela também elaborou sínteses teórico-práticas de todo esse processo e teve a oportunidade de socializá-los em eventos científicos de sua área de conhecimento, demonstrando que não há limites para o processo de imitação-criação na formação de professores.

Em um dos encontros da ação de instrumentalização/formação, etapa da intervenção didático-formativa, a professora participante da pesquisa, que recebeu o nome fictício de Santana vivenciou uma aula em que foi proposto o estudo: “formação de conceitos”, com base na teoria de Vigotski (2007). A aula foi organizada tendo como referência a questão: “*A partir da definição: formação de conceitos, que elementos essenciais e suficientes colaboram em sua definição? Vamos discutir a rede conceitual que se forma*”. Nos encontros seguintes a professora retomou a experiência, pois havia sido significativa. Ela expressou sua

preocupação em planejar as próprias aulas junto aos estudantes com base nos conceitos da teoria histórico-cultural. Ao mesmo tempo, se sentiu encorajada a pensar em propostas que pudesse coordenar, tomando como subsídio as experiências anteriores relacionadas ao estudo da “formação de conceitos”.

A orientação que Santana vivenciou para estudo da “formação de conceitos” serviu para ela como importante instrumento de instrução (VIGOTSKI, 2007), possibilitando, assim, imitar o que foi apreendido em suas bases essenciais. A professora, ao longo da intervenção didático-formativa, foi produzindo suas sínteses, seja no planejamento ou realização de suas aulas, procurando materializar sua compreensão criativa dos conceitos apreendidos.

Assim, no processo formativo empreendido foi possível compreender que a imitação forma unidade dialética com a criação para constituir o docente, pois imitar não se restringe a repetir de forma mecânica determinada prática docente experimentada ou conhecida por intermédio de outros. Para além dessa perspectiva, imitar pressupõe, simultaneamente, criar, reelaborar outra prática, consciente de fundamentos teórico-práticos e intencionalidades. Isso ocorreu no processo de intervenção didático-formativa e, portanto, em condições de ensino-aprendizagem. A imitação foi criadora e transformou sujeitos e objetos envolvidos desde a sua gênese.

Encorajada pelo estudo dos nexos conceituais em torno da “formação de conceitos”, na perspectiva da teoria histórico-cultural, a professora participante da pesquisa empoderou-se e propôs-se a planejar suas aulas, tomando a teoria como fundamento. Havia ali estabelecido um processo intencional de instrumentalização teórico-metodológica da formação na unidade imitação-criação.

Esse processo foi possível, pois esteve apoiado numa instrução capaz de se deixar, ao mesmo tempo, imitar e criar. Santana materializou processo em que imitou-criou, numa reelaboração da prática pedagógica com referência anterior que trazia traços da especificidade da sua própria compreensão e capacidade criadora. Não ficou restrita a uma referência meramente empírica, se superando

e, portanto, dando materialidade à unidade imitação-criação no processo de constituição da sua práxis pedagógica.

6 Algumas considerações

A pesquisa apresentada nesse artigo realizou processo formativo com professores universitários, formadores de outros professores, orientado para o desenvolvimento, sob as bases da teoria histórico-cultural. Com a investigação foi possível contribuir com a área da formação de professores, organizando algumas sínteses importantes. Com a pesquisa, foi possível confirmar que não se aprende por linearidades e sim por conexões; que o professor só se desenvolve quando atua sob bases teóricas e se produz a partir daí com novas produções. Assim, conceitos como intervenção, unidade, experiência teórico-prática, imitação-criação, indicaram que os processos formativos precisam se fundamentar na compreensão de princípios da dialética para possibilitar a produção de superações nos níveis de desenvolvimento dos professores.

No que diz respeito ao diagnóstico do ensino a pesquisa produziu novas compreensões relativas às referências formativas utilizadas pelos professores para objetivar seu trabalho docente: as referências memorizadas, empíricas e da práxis. A primeira indica que o formador de professores recorre, muitas vezes, no dizer e no fazer docente, à memorização de princípios e conceitos teóricos relativos à área de educação presentes no discurso docente que não se apresentam, coerentemente, na prática pedagógica. Ele diz, mas muitas vezes, não faz o que diz. A segunda referência indica a reprodução de modelos de aula e de docência de forma naturalizada, sem a necessária fundamentação teórica para tal. Ele faz, mas não sabe porque faz.

Essas duas referências revelam a dissociação entre teoria e prática na objetivação do ensino por parte do professor. Enquanto a primeira se sustenta na reprodução de discursos memorizados, a segunda se sustenta em práticas repetidas e naturalizadas. Nos dois casos, ou se fortalecem, de um lado, as abstrações teóricas ou de outro, as práticas, sem que os dois polos complementares e contraditórios sejam fortalecidos enquanto unidade teoria-

prática na objetivação da docência, comprometendo a constituição da sua práxis pedagógica.

Além dessas, foi evidenciado no diagnóstico um terceiro tipo de referência da formação do professor. São as referências da práxis, aquelas em que a unidade teoria-prática se objetiva na materialização do ensino: o formador se apropria de um conceito, pensa sobre ele, se produz de forma ativa com ele, produzindo também a sua organização didática. Na práxis ele desenvolve um processo revolucionário de empoderamento, pois se humaniza por meio da apropriação sócio-histórica do conhecimento e se produz ativamente, o que implica na compreensão de que não se trata de apenas memorizar conceitos relacionados ao ensino, mas apreender suas características essenciais no confronto com experiências e conhecimentos precedentes para resolver problemas atuais que se apresentam no fazer pedagógico. Nessa perspectiva, ele transforma-se, desenvolve-se.

A pesquisa também possibilitou concluir que os processos formativos não podem ficar limitados às abstrações teóricas. A docência se materializa no confronto com problemas e necessidades reais do âmbito do ensino, o que implica em entender que a formação deve oportunizar a construção de conceitos que ajudem no encaminhamento desses problemas. A práxis se constitui na vivência da teoria, na criação de possibilidades didáticas nela fundadas, compreendendo esse movimento como constituidor também da formação.

Portanto, a vivência da teoria deve ser intencional, presente ao longo do processo formativo, não uma ação solitária do formador de professores após às abstrações teóricas, realizada a parte, posterior à formação, já no exercício da profissão docente. A produção dos dados da pesquisa possibilitou concluir que a formação deve ajudar construir a prática alicerçada na teoria, no mesmo movimento formativo e não em momentos excludentes entre si. Por isso a formação e a constituição da práxis pedagógica devem ocorrer num processo de apropriação teórico-prática, no qual aquele que coordena precisa estudar, planejar, orientar e avaliar junto com os professores envolvidos, vivências com a teoria, pautadas em suas necessidades reais. Os formadores de professores

precisam se apropriar de conceitos que ampliem suas possibilidades de criação da organização didática, fazendo do seu método de ensino também o seu conteúdo, orientado para o desenvolvimento dos estudantes.

Além dessas contribuições, a pesquisa também permitiu concluir que o formador, para se desenvolver, precisa imitar criando e essas duas dimensões, aparentemente, contraditórias, congregam uma unidade dialética na constituição de sua práxis pedagógica. Esse processo contribui para que o professor tenha mudanças de qualidade em seu desenvolvimento. A referência anterior não se perde e, ao mesmo tempo, é elaborada, completamente, com sua nova criação no campo do ensino. É a unidade imitação-criação na formação de professores. Ela garante que o professor não permaneça reproduzindo, de um lado, modelos de docência que não consegue justificar teoricamente, e de outro, sem conseguir atuar com conceitos que reproduz em seu discurso pedagógico. Tanto os conceitos teóricos quanto os modelos de docência são importantes para o formador, mas para o seu desenvolvimento eles precisam ser propulsores de sua própria produção de professor, o que implica na criação de si, tendo os conceitos e as práticas como referência.

Assim, a formação de professores precisa ser organizada de tal forma que seja coerente enquanto conteúdo-método. A unidade na formação, expressa na forma de propostas de atividades em que sejam necessárias vivências com os conceitos no encaminhamento de problemas do ensino, será fonte de imitação-criação do professor para que seja possível a sua própria produção da docência.

7 Referências

DAVÍDOV, Vasili. *La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DIAS DE SOUSA, Walêska D. *Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica*. 2016. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17633/1/ProcessosImitacaoCriacao.pdf>. Acesso em: 03 de mai. de 2017.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. *Uma leitura sócio-histórica da imitação no processo de ensino e aprendizagem*. In: 30ª Reunião Anual da ANPed, 2007, Caxambu-MG. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3527--Int.pdf Acesso em: 22 de set. de 2015.

GALPERIN, Piotr Yakovlevich. Sobre la formación de las imágenes sensoriales y de los conceptos, 1969. En: *Colección de materiales de conferencias sobre Psicología*. Facultad de Psicología, Universidad Estatal de Moscú, 1957.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. A Integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LONGAREZI, A.M. *Didática desenvolvimental no contexto da escola pública brasileira: modos e condições para um ensino que promova o desenvolvimento*. Brasília, DF: CAPES, Programa Observatório da Educação, Edital 049/2012 (Projeto de Pesquisa), 2012.

LONGAREZI, A.M. *Didática desenvolvimental: intervenções pedagógico-formativas desenvolvidoras de estudantes do Ensino Fundamental, Médio e Superior*. Brasília, CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, (Projeto de Pesquisa), 2014.

LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. Fundamentos psicológicodidáticos para um ensino na perspectiva histórico-cultural: a unidade dialética obutchénie-desenvolvimento. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental*. Uberlândia: Edufu, 2017.

NASCIMENTO, Ruben de Oliveira. *Um estudo da mediação na teoria de Lev Vygotski e suas implicações para a educação*. 2014. 416f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2014.

RUBTSOV, Vitaly. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C.; BERNARZ, N.; ULANOVSKA, I. *Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista escolas russa e ocidental*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VIGOTSKY, Liev Semionovich. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Editora Ática, 2009.

Recebimento: 16.08.18

Aprovação: 08.10.18