

A formação de quem ensina: o processo de significação da docência na Teoria Histórico-Cultural

The education of teachers:
the process of meaning-making in teaching within
Historical-Cultural Theory

La formación de quienes enseñan:
el proceso de significación de la docencia en la
Teoría Histórico-Cultural

Marina Salles Biella¹

Manoel Oriosvaldo de Moura²

RESUMO

O artigo analisa o processo de significação da docência, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, no contexto do Clube de Matemática e Ciências da Faculdade de Educação da USP, um projeto de estágio supervisionado, ensino e extensão. Metodologicamente, o estudo adotou o método de investigação vigotskiano, delimitando como unidades de análise os aspectos psíquicos da formação docente e a apropriação do conhecimento teórico na atividade de ensino. Foram investigadas cinco ações potencialmente formadoras, centradas nos princípios da Atividade Orientadora de Ensino (AOE) e na organização do ensino por meio de Situações Desencadeadoras de Aprendizagem (SDA). A análise dos dados, produzidos por meio de observações e grupos focais, utilizou episódios de formação, cenas e atos de significação para revelar as relações causais entre as ações coletivas e a mudança nos motivos dos sujeitos. Os resultados indicaram que a formação de professores, quando vivenciada na prática, favorece a construção de uma identidade docente e permite que uma nova qualidade seja dada ao ofício de ensinar.

Palavras-chave: Formação docente; Teoria Histórico-Cultural; Teoria da Atividade; Clube de Matemática; Significação da docência.

ABSTRACT

The article analyzes the process of meaning-making in teaching from the perspective of Historical-Cultural Theory, within the context of the Mathematics and Science Club at the Faculty of Education of USP, a project involving supervised practicum, teaching, and outreach. Methodologically, the study adopted the Vygotskian method of investigation, defining the psychological aspects of teacher education and the appropriation of theoretical knowledge in teaching activity as units of analysis. Five potentially formative

¹ Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo. SP – Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-8584-2917>; E-mail: msbiella@gmail.com.

² Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo. SP – Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0431-4694>; E-mail: modmoura@usp.br.

actions were investigated, centered on the principles of Teaching-Oriented Activity (AOE) and the organization of teaching through learning-triggering situations (SDA). Data analysis, produced through observations and focus groups, utilized formative episodes, scenes, and acts of signification to reveal the causal relationships between collective actions and changes in the subjects' motives. The results indicated that teacher education, when experienced through praxis, fosters the construction of a teaching identity and allows a new quality to be ascribed to the teaching profession.

Keywords: Teacher education; Historical-cultural theory; Activity theory; Mathematics Club; Meaning-making in teaching.

RESUMEN

El artículo analiza el proceso de significación de la docencia, bajo la perspectiva de la Teoría Histórico-Cultural, en el contexto del Club de Matemáticas y Ciencias de la Facultad de Educación de la USP, un proyecto de prácticas supervisadas, enseñanza y extensión. Metodológicamente, el estudio adoptó el método de investigación vigotskiano, delimitando como unidades de análisis los aspectos psíquicos de la formación docente y la apropiación del conocimiento teórico en la actividad de enseñanza. Se investigaron cinco acciones potencialmente formativas, centradas en los principios de la Actividad Orientadora de Enseñanza (AOE) e en la organización de la enseñanza a través de Situaciones Desencadenantes de Aprendizaje (SDA). El análisis de los datos, producidos mediante observaciones y grupos focales, utilizó episodios de formación, escenas y actos de significación para revelar las relaciones causales entre las acciones colectivas y el cambio en los motivos de los sujetos. Los resultados indicaron que la formación de profesores, cuando se vive en la praxis, favorece la construcción de una identidad docente y permite que se otorgue una nueva cualidad al oficio de enseñar.

Palabras clave: Formación docente; Teoría Histórico-Cultural; Teoría de la Actividad; Club de Matemáticas; Significación de la docencia.

1 Introdução

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a educação desempenha o papel de humanizar os indivíduos, possibilitando-lhes a apropriação de conceitos, saberes e conhecimentos acumulados e desenvolvidos historicamente, para que todos estejam socialmente inseridos na cultura humana. Conforme Leontiev (1978), a criança não se insere automaticamente no mundo humano ao nascer, mas sim por meio das relações que estabelece com outros indivíduos pela comunicação. A sua inclusão no mundo se dá, portanto, por meio de um processo de educação, sem o qual o acesso aos elementos essenciais da condição humana torna-se inviável. Nessa perspectiva, a relação entre a educação e a manutenção do mundo - no sentido de sua continuidade histórica e cultural - é intrínseca e dialética, de modo que uma não existe sem a outra.

O trabalho docente tem um papel central no processo de desenvolvimento humano, pois lida com a historicidade e a continuidade de um mundo em constante mudança. Nesse contexto, como afirma Lopes *et al.* (2016, p. 18), o professor é aquele cuja atividade consiste em “construir instrumentos simbólicos para permitir a apreensão da

realidade ou a atuação sobre ela num determinado universo cultural”. Portanto, a docência, como atividade humana, medeia a relação dos indivíduos com os conhecimentos teóricos e com as práticas socioculturais, criando condições para que, motivados a aprender, os estudantes possam compreender o mundo em que estão inseridos e agir intencionalmente sobre ele, transformando-o.

No entanto, considerando que tudo o que somos não nos é dado *a priori*, mas se constitui no processo de inserção na coletividade, mediado pelas relações com outros indivíduos e pelos significados sociais, quem se torna professor precisa, antes de sê-lo, formar-se. Essa formação ocorre em um movimento contínuo de atribuição de sentido ao próprio ato de ensinar e envolve não apenas o desenvolvimento de competências profissionais, mas também a constituição do sujeito que ensina. Como esclarece Carvalho (2011, p. 321), os estudantes não reagem somente às metodologias, “reagem também e fundamentalmente à singularidade da pessoa que as ensina, à sua visão de mundo; reagem, portanto, não somente àquilo que um professor faz, mas a quem ele é”. Assim, o processo formativo de professores não se esgota na dimensão didática e metodológica, pois implica, necessariamente, a formação humana.

Considerando a importância de uma formação docente qualificada, que contemple também os aspectos éticos, morais, afetivos, sociais e políticos, este artigo tem como objetivo apresentar de que modo a significação da docência se manifesta na atividade de ensino. Para tanto, descreve os pressupostos teórico-metodológicos, baseados na Teoria Histórico-Cultural e no conceito de atividade proposto por Leontiev (1978, 1983), que fundamentaram a pesquisa de mestrado que culminou nesta análise.

Assim, iniciamos nossa escrita contextualizando, brevemente, o Clube de Matemática e Ciências da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), o lócus da pesquisa. Em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados, os quais possibilitaram a análise dos atos de significação da docência a partir de um episódio de formação (Moura, 2004). Por fim, tecemos algumas considerações.

2 Contextualizando o lócus da pesquisa: O Clube de Matemática e Ciências da Universidade de São Paulo

O Clube de Matemática e Ciências da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) constitui-se como um espaço de aprendizagem - entendido, conforme Cedro (2004, p. 59), como “lugar da realização da aprendizagem dos sujeitos, orientado pela ação intencional de quem ensina”. Trata-se de um projeto de estágio supervisionado, de ensino e de extensão, desenvolvido desde 1999 no Laboratório de Matemática da FE-USP (LABMAT), em parceria com a Escola de Aplicação. No Clube, graduandos(as) de Pedagogia e das demais Licenciaturas da Universidade planejam e ministram atividades que são, posteriormente, avaliadas e replanejadas coletivamente, sob a orientação e supervisão de professores de Metodologia de Ensino do curso de Pedagogia.

As atividades são direcionadas a estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola de Aplicação e ocorrem no período matutino, uma vez por semana, ao longo de um semestre. Os encontros possuem quatro horas de duração e se dividem em três momentos: organização do espaço para receber as crianças, realização da aula planejada e, por fim, avaliação coletiva das atividades do dia.

Enquanto estágio supervisionado, a organização do Clube de Matemática e Ciências, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, compreende que a atividade formativa dos professores nos cursos de graduação deve ocorrer na práxis, isto é, na atividade prático-crítica (Marx e Engels, 2008). Isso porque, durante a formação docente, é necessário colocar os professores “diante de situações em que a combinação teoria-prática possa ser vivenciada, de forma a desenvolver, neste professor, a construção de modos de ação que lhe permitam desenvolver o gosto pelo conhecimento que possa iluminar a sua prática” (Moura *et al.*, 1999, pp. 8 e 9).

Desse modo, o Clube de Matemática e Ciências caracteriza-se pela intencionalidade de sua organização, tendo como objetivo principal constituir-se como um espaço de discussões e de reflexões formativas acerca da prática docente e da organização do ensino por meio do desenvolvimento coletivo de atividades educativas. Nesse processo, a formação desencadeada pelas ações relacionadas a ele possibilita àqueles que almejam lecionar a compreensão de que, para ser professor, é necessário a aprendizagem contínua de tornar-se professor.

3 Pressupostos teóricos para a apreensão da significação da docência

Para que se alcance determinado objetivo com a realização de uma pesquisa, é necessário que se defina um método capaz de ordenar as ações e os procedimentos na busca e na interpretação dos resultados. O método é, portanto, aquele que, por via de um sistema de regras padronizadas e rigorosas (Kopnin, 1978), conduz o sujeito, direcionando-o na interpretação da realidade para transformá-la.

Ao fundamentar uma pesquisa na Teoria Histórico-Cultural, torna-se necessário compreender os princípios metodológicos que a estruturam. O primeiro diz respeito ao materialismo histórico-dialético, filosofia e método atribuídos a Karl Marx e Friedrich Engels. Nele, defende-se que não se pode considerar os fatos isoladamente. Todas as unidades são interconectadas e só podem ser compreendidas em relação às outras, já que se justificam por seus contrários e variam de acordo com as condições históricas. É necessário, portanto, analisá-las dentro de um processo material, inacabado e contínuo, que, em sua totalidade, explica a organização social e visa superá-la (Marx e Engels, 2008).

Com base nos estudos de Marx e Engels, Lev Vigotski elaborou um método de pesquisa e análise que pudesse ser aplicado aos estudos psicológicos do desenvolvimento humano. Segundo Vigotski (1991), era necessário um método que, baseado no materialismo histórico-dialético, considerasse a relação existente entre desenvolvimento humano e a transformação da natureza no estudo das funções psicológicas superiores. Para atender às suas demandas, elencou três princípios: analisar processos e não objetos; analisar de forma explicativa e não descritiva; e analisar o desenvolvimento com base na historicidade.

O primeiro princípio do método enfatiza a necessidade de considerar a relação dinâmica existente no desenvolvimento do fenômeno analisado, isto é, no processo, visto que, como já assinalava o marxismo, o estudo do objeto isolado não abrange todas as explicações necessárias para o seu entendimento. O segundo princípio defende a investigação da gênese dos fenômenos, uma vez que a descrição por si só não revela o que o autor chama de “relações dinâmico-causais reais” (Vigotski, 1991, p. 44). Por fim, o terceiro princípio se opõe à automatização, mecanização e

fossilização presentes nos métodos analíticos, enfatizando a importância de se considerar o caráter histórico dos fenômenos, isto é, da análise das mudanças ocorridas ao longo do processo de desenvolvimento.

Considerando as elucidações feitas pelo autor, infere-se que o método de análise proposto por Vigotski divide o todo em unidades, a fim de estabelecer as interconexões entre todas as partes. Logo, deve ser experimental e permitir a atribuição de um caráter lógico e histórico ao objeto da pesquisa, compreendendo-o como parte de um processo inacabado, que se vincula aos demais objetos por meio daquilo que denomina de complexos.

Ao método de divisão em unidades defendido por Vigotski associamos a ideia de isolados apresentada por Caraça (2000, p. 105, grifo do autor), que consiste em “uma *seção* da realidade, nela recortada arbitrariamente”, na qual expressam-se as características do todo. Ao determiná-la, delimita-se uma parte da totalidade, na qual se torna possível a análise dos fatores dominantes que influem naquilo que se pretende estudar e que favorecem a investigação da mudança de qualidade do fenômeno. O todo, portanto, corresponde a um composto de isolados, que, por pertencerem a um contexto sócio-histórico, se inter-relacionam.

Nossa pesquisa fundamentou-se na Teoria Histórico-Cultural, que, por sua vez, fundamenta-se no materialismo histórico-dialético proposto pelo marxismo. Utilizamos como base o método de investigação vigostkiano anteriormente apresentado, delineando duas unidades de análise correspondentes ao isolado escolhido (no contexto da pesquisa, a formação de professores no Clube de Matemática). A primeira unidade de análise relaciona-se aos aspectos psíquicos durante a formação de professores no estágio supervisionado, isto é, à significação e aos sentidos pessoais atribuídos à formação docente pelos próprios futuros professores; e a segunda diz respeito ao desenvolvimento do pensamento teórico, isto é, à atividade de ensino e aos procedimentos teórico-metodológicos do ato de ensinar.

A significação, neste contexto, configura-se como um resultado social que consolida a experiência e as práticas humanas, sendo registrada e refletida na linguagem por meio de conceitos e saberes. Ela é a forma pela qual as pessoas se apropriam da experiência humana, tendo, assim, um caráter individual e coletivo (Leontiev, 1978). Dessa maneira, a consciência da realidade só pode ser adquirida por meio das significações elaboradas socialmente.

Considerando que esse processo ocorre pela comunicação, a assimilação dos significados depende das relações estabelecidas pelo sujeito. Quando ele se apropria dos significados, atribui a eles um sentido pessoal, ou seja, particular, que nem sempre coincide com o significado construído socialmente. Como salienta Leontiev (1983), isso pode acarretar a criação de representações desconexas com a realidade do sujeito em questão, que devem ser desconstruídas e substituídas pelos significados adequados. Portanto, o sentido pessoal está relacionado ao que orienta o indivíduo, isto é, ao motivo. Trata-se, conseqüentemente, de “uma relação que se cria na vida, na actividade do sujeito” (Leontiev, 1978, p. 97).

Entendendo que o que atribui sentido ao papel do professor é o seu objeto, ou seja, o ensino, e que o sentido é algo construído na relação dos sujeitos com a vida com base em suas próprias experiências - no caso, em vivências da docência -, infere-se que as unidades de análise destacadas se inter-relacionam, pois a significação da docência e os sentidos pessoais atribuídos a ela que resultam naquilo que realmente motiva o sujeito a lecionar só podem ocorrer, também, em atividade.

4 Organização metodológica da pesquisa

Com base nas unidades de análise definidas e com o objetivo de responder à questão de pesquisa (*como se manifesta a significação da docência em ações formadoras na atividade de ensino no Clube de Matemática?*) foram selecionadas cinco ações potencialmente formadoras a serem investigadas. Estas ações, de acordo com Gladcheff (2015), possuem potencial para o desenvolvimento de uma significação sobre o trabalho docente que concorde com o significado social atribuído à atividade pedagógica, cuja referência é a Teoria Histórico-Cultural. Em nosso caso, este significado social é compreendido como uma educação escolar propulsora de desenvolvimento psíquico e humano.

Em seu estudo, a pesquisadora elencou vinte e quatro ações potencialmente formadoras que, em um projeto concebido como uma atividade coletiva e intencional de aprendizagem da docência, atribuem sentido à organização do ensino de conceitos teóricos matemáticos por docentes em formação contínua. Sendo outro o contexto de nossa pesquisa, as ações baseadas na tese de Gladcheff (2015) foram adaptadas para

condizer com a realidade do nosso campo de produção de dados. Logo, as especificidades do Clube de Matemática foram consideradas tanto na definição quanto na redação das ações, que foram examinadas em função de um objetivo específico.

No quadro a seguir, estão explicitadas quais ações potencialmente formadoras (nomeadas de AC1 a AC5) foram investigadas e seus respectivos objetivos:

Quadro 01: As ações potencialmente formadoras e os objetivos correspondentes

Ação potencialmente formadora (AC)	Descrição da ação	Objetivo da ação
AC1	Discutir coletivamente sobre a lógica formal de um conceito teórico referente às áreas do conhecimento abordadas no Clube de Matemática (Matemática, Ciências e Geografia).	Assimilação coletiva do conceito teórico que será trabalhado.
AC2	Elaborar, em subgrupos, um problema desencadeador para a aprendizagem de um conceito teórico.	Organização do ensino, com ênfase no planejamento.
AC3	Desenvolver, no Clube de Matemática, uma Situação Desencadeadora de Aprendizagem para os escolares planejada durante os encontros do grupo de estagiários.	Organização do ensino, com ênfase na realização.
AC4	Relatar ao grupo a experiência obtida com o desenvolvimento de uma Situação Desencadeadora de Aprendizagem dos escolares, no Clube de Matemática.	Compartilhamento de experiências e saberes para a aprendizagem coletiva sobre a docência.
AC5	Avaliar coletivamente, no subgrupo, e, posteriormente, no grupo, o desenvolvimento da Situação Desencadeadora de Aprendizagem.	Avaliação reflexiva da atividade de ensino para possíveis encaminhamentos e replanejamentos.

Fonte: dados da pesquisa.

A análise das ações potencialmente formadoras se apoiou, metodologicamente, no que Moura (2004) definiu como episódio de formação. Segundo o autor, os episódios podem “ser frases escritas ou faladas, gestos e ações que constituem *cenas* que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora” (Moura, 2004, p. 276, grifo do autor). Desse modo, ao definirmos as unidades de análise, selecionamos cinco episódios, compostos por uma ou mais cenas que revelam a significação da docência na atividade de ensino.

Em determinadas cenas, realizamos um aprofundamento minucioso de momentos reveladores no processo formativo dos participantes do Clube de Matemática e Ciências, que evidenciam como o sujeito atribui sentido à docência. Foi

nesse contexto que introduzimos o conceito de *atos de significação* (Biella, 2018), os quais destacam aspectos centrais resultantes das ações formadoras, em situações que exigem um olhar atento para compreender como a docência adquire significado para os futuros professores e professoras.

Os atos de significação envolvem uma análise aprofundada da cena, que permite evidenciar, objetivamente, como determinada situação influencia a formação individual. Funcionam como um meio de revelar as relações causais entre as ações formadoras e a significação da docência, expressas em falas, reflexões ou decisões que indicam o processo de construção do sentido de ser professor. Este processo é apreendido pela transformação de motivos inicialmente compreensíveis - que apenas estimulam o sujeito a agir - em motivos verdadeiramente eficazes - que orientam as ações do sujeito para a satisfação das necessidades que o colocaram em determinada atividade (Leontiev, 1988). Em outras palavras, pela apreensão da mudança psíquica daquilo que mobiliza o sujeito a agir.

Nesse sentido, é importante destacar que tais atos não ocorrem de forma isolada ou descontextualizada. Ao contrário, fazem parte de um contexto amplo e histórico: se relacionam à cena, que, por sua vez, pertence a um episódio organizado dentro de unidades de análise. Dessa forma, os episódios destacados visam a compor uma sequência interdependente que, quando analisada nas unidades, evidencia como os sujeitos começam a se perceber e a se posicionar como professores. É desse modo que cada cena de cada episódio revela uma ou mais ações potencialmente formadoras.

A produção dos dados para a construção dos episódios por meio de cenas e a identificação de atos de significação foi realizada ao longo do ano de 2016, com base em diversas fontes escritas e registros audiovisuais capazes de subsidiar a investigação empírica e teórica. O estudo envolveu o acompanhamento semanal de dois grupos distintos de estagiários, um a cada semestre.

Uma vez que o Clube também se configura como um projeto de estágio supervisionado, é comum que haja a participação de graduandos de diferentes Licenciaturas da Universidade de São Paulo, a depender da disciplina de Metodologia de Ensino que estejam cursando na Faculdade de Educação. Assim, ambos os grupos acompanhados eram interdisciplinares, compostos prioritariamente por licenciandos de Pedagogia e Matemática.

Ao todo, foram acompanhados 32 encontros no Clube de Matemática e Ciências. Esses encontros foram documentados por meio de anotações de campo realizadas ao longo das observações nos momentos de planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades; gravações em vídeo e em áudio; acompanhamento das discussões dos grupos pelas redes sociais; leitura dos relatórios finais produzidos pelos estagiários do Clube; e gravação e transcrição de grupos focais, que foram realizados ao término de cada semestre com os participantes acompanhados.

Os grupos focais constituem-se como grupos de discussão compostos, preferencialmente, por sete a doze participantes. São grupos cujo direcionamento é feito por um facilitador que toma como base um roteiro previamente estabelecido, flexível à inserção de questões circunstanciais (Guimarães, 2006). Eles se diferem das entrevistas individuais por enfatizarem a comunicação entre vários interlocutores que, após uma problematização, refletem sobre si próprios na escuta do outro. Uma vez que o Clube de Matemática se baseia na coletividade, julgamos metodologicamente mais apropriado utilizar esta estratégia.

No que se refere ao perfil de cada grupo, o primeiro (Grupo 1) era formado por cinco integrantes, entre 20 e 23 anos, que cursavam a primeira graduação: Pedagogia, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Geografia. Já o segundo grupo (Grupo 2), também composto por cinco integrantes, era formado por membros entre 30 e 50 anos, que cursavam a segunda graduação: Pedagogia, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Química.

Cabe ressaltar, no entanto, que as ações que desempenhamos no acompanhamento dos grupos não se limitaram à observação. Para que fosse possível analisar de forma efetiva as ações formativas dos estagiários e seus reflexos na mudança de sentidos pessoais atribuídos às suas próprias práticas, tornou-se necessário agir com intencionalidade, orientando-os quando preciso na condução das atividades e intervindo junto a crianças que, porventura, demandassem maior atenção.

Nesse processo, com o objetivo de auxiliar os grupos na elaboração de Situações Desencadeadoras de Aprendizagem, procuramos discutir com os estagiários alguns dos pressupostos da teoria histórico-cultural que fundamentam esta pesquisa, como a estrutura da atividade apresentada por Leontiev (1978, 1983) e o conceito de Atividade Orientadora de Ensino (AOE), proposta por Moura *et al.* (2010).

A Atividade Orientadora de Ensino caracteriza-se como uma base teórico-metodológica de organização do ensino que objetiva “a apropriação, pelos estudantes, da experiência histórica acumulada, pela via do pensamento teórico e dos conceitos científicos, visando ao desenvolvimento do psiquismo, das funções psíquicas superiores” (Moura *et al.*, 2016, p. 115). Nela, devem estar presentes três elementos centrais: a síntese histórica do conceito, a Situação Desencadeadora de Aprendizagem (SDA) e a síntese da solução coletiva, cuja mediação é feita pelo professor.

A síntese histórica refere-se ao movimento lógico-histórico do conceito, que permite a apreensão do desenvolvimento do pensamento humano, motivado por uma necessidade histórica, que culminou na construção coletiva de um dado conhecimento. As Situações Desencadeadoras de Aprendizagem, elaboradas com intencionalidade pedagógica, são aquelas que suscitam no estudante a necessidade de mobilizar conhecimentos para resolver, por meio da ação coletiva, o problema presente na situação. Para que isso se realize, tais situações podem ser propostas por meio de jogos, histórias virtuais ou situações emergentes do cotidiano.

As histórias virtuais apresentam a situação-problema de um personagem, convidando as crianças a criarem soluções coletivas para ajudá-lo. Assim, os alunos se envolvem na construção de respostas para problemas contextualizados por uma narrativa. Já os jogos possibilitam que, por meio da ludicidade, os estudantes se insiram em um contexto significativo de aprendizagem, no qual o objetivo do jogo se alinha ao desejo da criança de resolver os problemas propostos. Por sua vez, as situações emergentes do cotidiano são aquelas que surgem nas relações estabelecidas em sala de aula, evidenciando a realidade circundante do grupo de estudantes ali presente. Por isso, é necessário que docentes estejam atentos ao contexto que se mostra, cotidianamente, no grupo social ao qual seus alunos pertencem.

Por fim, a síntese coletiva considera a premissa vigotskiana de que a apropriação de conceitos e, conseqüentemente, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, se dá, primeiramente, a nível coletivo (interpsíquico) e, posteriormente, a nível individual (intrapíquico). Assim, é por meio das relações sociais estabelecidas em um coletivo que, segundo a teoria histórico-cultural, se torna possível assimilar a experiência humana materializada em conceitos.

No tópico a seguir, com o intuito de exemplificar o nosso caminho metodológico de pesquisa, apresentaremos um dos cinco episódios analisados. Na sequência, discutiremos sobre uma das quatro cenas que compõem este episódio e nos aprofundaremos nos atos de significação relacionados à cena apresentada.

5 Episódio de formação: a organização do ensino com ênfase no planejamento

O episódio aqui discutido faz parte da unidade de análise: o desenvolvimento do pensamento teórico. Ele se organiza em quatro cenas que apreendem o processo de organização do ensino, considerando aspectos que permeiam a prática docente antes, durante e após a realização das aulas. Esses aspectos se relacionam ao planejamento e incluem a atividade de estudo, a intencionalidade pedagógica na elaboração das propostas, os inesperados e a necessidade do replanejamento com base na avaliação e readequação dos objetivos.

Considerando o ensino “o sistema de organização e os meios pelos quais se transmite, ao indivíduo, a experiência socialmente elaborada” (Davídov e Márkova, 1987, p. 322, tradução nossa), no qual se cria as condições para que os alunos assimilem, em atividade de aprendizagem, o conhecimento teórico produzido historicamente, infere-se que o planejamento tem um papel central na atividade do professor. É no ato de planejar a atividade de ensino que o docente necessita ter como referência o movimento lógico-histórico do conceito, estabelece objetivos de ensino determinando suas ações para contemplá-los, além de avaliar seu modo geral de organização, reavaliando, replanejando e refletindo sobre sua própria prática.

No entanto, para que o planejamento se configure como uma ação que contemple todas essas etapas, é fundamental que ele possua um caráter autoral. Isso porque, partindo-se do pressuposto de que a atividade é um processo psíquico motivado pela satisfação de necessidades humanas e, por consequência, dirigido intencionalmente a um fim (Leontiev, 1988), podemos dizer que o ensino, quando compreendido como atividade, também se constitui como um processo consciente e intencional.

Nesse sentido, o planejamento emerge como expressão dessas intenções, sendo composto por ações organizadas de acordo com as condições objetivas existentes. Logo, cabe ao professor organizar, planejar e sistematizar suas ações, tendo clareza que um dos

maiores objetivos da docência é o de gerar no aluno a necessidade de aprender. Como reforçam Moura *et al.* (2010, p. 213), “a atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante, deve criar nele um motivo especial para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade”.

A cena que se narra a seguir mostra o processo coletivo de organização do ensino utilizando como referência o conceito de Situação Desencadeadora de Aprendizagem, fundamentada nos princípios teórico-metodológicos da AOE, durante o planejamento docente:

Durante a reunião de planejamento das atividades que aconteceriam nos três encontros subsequentes com as crianças da Escola de Aplicação, os integrantes do Grupo 2 do Clube de Matemática e Ciências debatiam sobre qual seria o conteúdo trabalhado. Após algumas considerações sobre a pertinência de determinados conceitos, o grupo decidiu introduzir o estudo sobre as medidas de tempo. O excerto é a transcrição de parte do debate relacionado às atividades que seriam propostas envolvendo o uso da ampulheta e outros instrumentos de medida. Nele, estão presentes os graduandos E6³, E8, E9 e E10, chamados no Clube de estagiários, os docentes da disciplina de Metodologia do Ensino de Matemática do curso de Pedagogia da USP (DC1 e DC2), além da pesquisadora.

E6: *Eu acho que a gente tem que começar a pensar na Situação Desencadeadora de Aprendizagem. Eu acho que no encontro 1 [com as crianças] seria a construção da ampulheta. É isso a situação desencadeadora? Porque a gente pede pra construírem a ampulheta e aí a gente vai trabalhando a questão da passagem do tempo. Se a gente coloca mais areia, demora mais tempo, mas quanto é de mais tempo? Se você coloca menos... A gente pode pedir pra eles tentarem construir uma de 30 segundos.*

E10: *Não tá me parecendo uma situação desencadeadora.*

E6: *Mas aí o que é uma situação desencadeadora? Não é isso?*

E10: *Eu vejo como situação desencadeadora um problema pra eles pegarem e pensarem e arrumarem uma solução. Pensarem sobre ele.*

E6: *Então, construir a ampulheta.*

³ Os nomes foram ocultados, de modo a preservar a identidade de cada um.

Pesquisadora: Mas por quê?

E10: É, por quê? Exato. E será que todos eles sabem o que é uma ampulheta? Porque se for partir do princípio de que eles não sabem, precisa saber como introduzir pra eles.

E8: Acho que pode ser: a gente conta o tempo com cronômetro, quais são as outras maneiras de contar o tempo?

E10: Não sei, eu só tô problematizando aqui a coisa.

DC1: Tá certo. Quer dizer, tem que partir de uma necessidade.

E8: Sem cronômetro, como que a gente mede?

DC2: Existem diferentes formas de contar [inaudível].

DC1: Contar até 30 pra você é diferente de contar até 30 pra ela. E aí assim, existem formas de se contar o tempo. Então o que a gente usaria pra contar o tempo num determinado jogo? Aí eles vão falar: relógio, celular, cronômetro...

Pesquisadora: E aí pode até perguntar: mas e quando não existia o relógio?

DC1: Isso, exatamente. É isso que eu ia falar. De voltar no contexto da história. Aí sim. E quando não existia o cronômetro? Quer dizer, isso se torna um problema, de certa forma. O problema não precisa ser seu, exatamente.

E10: Sim, mas de alguém em determinado momento.

Conforme nota-se no diálogo apresentado, o conceito de Situação Desencadeadora de Aprendizagem - então entendida como o mote para o desenvolvimento da atividade de estudo dos alunos - não estava assimilado para os integrantes do grupo, que discutiam sobre o seu significado. Assim, embora houvesse a compreensão da centralidade de seu papel na organização do ensino, a intencionalidade com que estava sendo planejada a atividade não estava voltada, fundamentalmente, para os objetivos de aprendizagem, mas para o desenvolvimento de uma aula que pudesse ser desafiadora. O objeto, portanto, não era o conceito teórico de medida de tempo, mas o desafio de construir uma ampulheta.

Duas semanas depois, ainda preocupada com a organização das atividades e descontente com o planejamento feito anteriormente, a estagiária E6 fez a seguinte reflexão durante o 2º encontro com as crianças:

E6: Eu continuo me questionando e a gente precisa conversar em grupo [...] eu ainda acho que a gente não tá acertando na coisa do desafio. A gente precisa trabalhar coisas que desafiam e que não seja só desafio físico, senão a gente vai colocar eles [os alunos] pra correr e tá tudo bem. A gente precisa encontrar formas de atividade de concentração e que a gente consiga envolvê-los. Acho que tá com a gente encontrar um caminho e a gente não encontrou ainda.

Ao citar o “desafio” que o grupo não estava conseguindo elaborar, E6 se referia ao problema presente na Situação Desencadeadora de Aprendizagem. Como sua fala evidencia, ela percebe que o grupo deveria mobilizar as crianças por meio de atividades que envolvessem o conceito em si, com intencionalidade pedagógica, uma vez que não se trata de propor às crianças um problema qualquer.

Como consequência dessa reflexão, os estagiários do grupo replanejaram o encontro seguinte e organizaram coletivamente uma proposta intitulada “Missão pelo Espaço”, que envolvia conceitos de peso e massa por meio de uma história virtual: um astronauta da NASA havia mandado uma mensagem gravada para os alunos do Clube, contando que havia acontecido uma guerra intergaláctica e que, para selar a paz entre os planetas, a NASA estava propondo um jantar de reconciliação no planeta Terra. No entanto, para a viabilização do jantar, as crianças precisariam calcular o peso dos convidados de cada planeta.

Após a realização da aula, essa proposta foi avaliada pelos estagiários do Grupo 2 como a melhor atividade planejada e executada, uma vez que contemplou diferentes áreas do conhecimento (como a Física e a Matemática) e gerou nas crianças a necessidade de calcular o peso, distinguindo-o do conceito de massa. Tal atividade se configurou como uma SDA, pois mobilizou conhecimentos e foi organizada de maneira intencional.

Nas cenas aqui descritas incorrem as seguintes ações potencialmente formadoras: elaborar, em subgrupos, uma Situação Desencadeadora de Aprendizagem (SDA) de um conceito teórico (AC2); desenvolver, no Clube de Matemática, a SDA planejada durante os encontros do grupo de estagiário (AC3); e avaliar coletivamente, no subgrupo, e, posteriormente, no grupo, o desenvolvimento da Situação Desencadeadora de Aprendizagem (AC5). Tais ações correspondem tanto ao momento de elaboração das

situações desencadeadoras quanto à realização e avaliação das propostas, reforçando a necessidade de planejar o ensino tomando como base os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa.

Os atos de significação a seguir revelam como essas cenas, ao evidenciarem aspectos centrais das ações potencialmente formadoras, reverberam na constituição da prática docente dos participantes do Clube de Matemática e Ciências, fornecendo indícios sobre a atribuição de sentido ao processo de tornar-se professor.

6 Os atos de significação e as relações causais entre as ações formadoras e a significação da docência

No encerramento das atividades do Clube, ao final do semestre, durante o grupo focal realizado como recurso metodológico para apreensão dos dados, os integrantes do Grupo 2 refletiram sobre o modo como planejavam os encontros com as crianças. Ao serem questionados sobre o desenvolvimento de Situações Desencadeadoras de Aprendizagem, destacaram a centralidade da problematização dos conceitos como ponto de partida das propostas, ou seja, no desafio que seria apresentado aos alunos, como evidencia o seguinte diálogo:

Pesquisadora: *Vocês tentaram desenvolver Situações Desencadeadoras de Aprendizagem? Ficaram com isso na cabeça, tendo esse objetivo?*

E6: *Eu acho que, de alguma forma, quando a gente pensava no desenvolvimento das atividades, a gente pensava no desafio também. Pra mim, quando eu pensava em situação desencadeadora, eu pensava em desafio, em como a gente pode estimular essas crianças a poderem fazer essa atividade, de forma que não fique uma coisa chata, totalmente sem sentido. E eu acho que a situação “problematizadora” caiu pro lado do desafio. Eu acho que a situação “problematizadora” permeou.*

E10: *Eu também tinha essa ideia de esse tipo de situação ser, na verdade, um desafio. E aí depois ficou mais claro que o ideal é você propor uma situação pro aluno, uma situação inicial, onde eles tenham que pegar e ajudar na resolução. Não digo que seja fácil. Mas eu acho que pensar nisso a gente pensa. [...] Eu acho que isso permeou.*

E9: *Não em todas, mas nas [atividades] que a gente conseguiu a gente fez [uma situação*

desencadeadora]. *Porque é difícil ter esse contexto em todas as situações. Tem horas que não vem a luz.*

E6: *Eu acho que em todos os momentos a gente pensou a partir da criança. Deles. [...] era muito mais fácil a gente pegar e replicar [uma sequência de atividades pronta], só que a gente não ficava satisfeito com isso, porque não correspondia às crianças. Então eu acho que a gente levou muito em consideração as crianças. A criança sempre esteve no centro do processo.*

E9: *[...] Talvez as atividades saíssem mais fáceis quando você tá super apropriada de tudo. Agora, a gente tava pensando na atividade e talvez não na teoria [no conceito]. [...]*

Conforme mostra o excerto, a fala de E9 é indiciadora de conscientização sobre a importância da apropriação do conceito teórico para que houvesse clareza quanto aos objetivos da atividade e aos meios de organização do ensino ("talvez as atividades saíssem mais fáceis quando você 'tá' super apropriada de tudo"). Isso ocorre porque a atividade de ensino implica

um processo de significação do conteúdo de ensino, o que requer atenção à gênese dos conceitos, aos processos históricos de seu desenvolvimento na humanidade, à sua interdependência com a formação de outros conceitos científicos no momento histórico de seu surgimento, à sua presença como instrumento simbólico no contexto atual e à pertinência de sua aprendizagem para o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos que participam dessa atividade. (Moura, Sforzi e Lopes, 2017, p. 87).

A ausência de clareza quanto ao movimento lógico-histórico do conceito - possível de ser adquirida por meio da atividade de estudo -, compromete o planejamento docente na medida em que a elaboração de propostas voltadas à apropriação do conceito teórico pelas crianças tende a apresentar objetivos difusos. É o que se mostra na cena analisada, na qual os membros do Grupo 2 demonstram maior preocupação com o desenvolvimento da aula (construção da ampulheta) do que com o conceito de medidas de tempo, conforme explicita a reflexão de E9: "a gente 'tava' pensando na atividade e talvez não na teoria".

Já as falas de E6, enfatizando a centralização do ensino nas crianças ("a criança sempre esteve no centro do processo") e refutando a possibilidade de utilizarem materiais prontos que não correspondiam à realidade dos alunos ("era muito mais fácil a

gente pegar e replicar, só que a gente não ficava satisfeito com isso, porque não correspondia às crianças”), indicam a consciência sobre a função docente: tornar seu objeto de ensino objeto de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, ao dizer que pensava no desenvolvimento de atividades que não fossem “uma coisa chata, totalmente sem sentido”, E6 explicita a busca por propostas que despertassem nos estudantes o desejo de aprender. Essa perspectiva aproxima-se de Masschelein e Simons (2013, p. 99), para quem cabe à docência abrir o mundo a estudantes, isto é, “trazê-los para a vastidão do mundo, apresentando-lhes as coisas do mundo [...] e, literalmente, persuadindo-os ao contato com essas coisas, colocando-os em sua companhia, para que essas coisas - e, com elas, o mundo - comecem a se tornar significativas para eles”.

A escolha pela elaboração de propostas que pudessem mobilizar os conhecimentos daquelas crianças com quem trabalhavam, reforçando a singularidade do grupo, também indica o anseio pela autoria e pelo protagonismo ao longo da formação. Isso indica a compreensão de que o planejamento não é algo estático e universal, mas que são necessárias adequações e modificações ao longo de determinada sequência de encontros com base no perfil dos alunos e de suas respostas ao que é proposto, evidenciando a importância da constante reflexão acerca da prática pedagógica. Essa reflexão mostra tanto a noção da complexidade do planejamento - assim como expressam as falas de E10 (“não digo que seja fácil”) e de E9 (“tem horas que não vem a luz”) - quanto a importância dada à elaboração de aulas significativas. É por essa razão que, na cena analisada, mesmo diante da dificuldade de elaborar uma SDA, os estagiários mantiveram-se motivados a desenvolvê-la.

A reflexão contínua sobre a prática pedagógica, demonstrada pelas falas dos estagiários, revela a complexidade envolvida no planejamento docente. Esse processo exige compromisso para ajustar as propostas conforme as necessidades dos alunos, mantendo o foco no objetivo da atividade de ensino. No entanto, refletir não basta: é preciso articular essa reflexão a conhecimentos teóricos e estratégias que auxiliem a “melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar” (Libâneo, 2004, 138).

Dessa forma, o planejamento docente precisa incluir momentos de síntese coletiva, nos quais se torna possível sistematizar os conceitos trabalhados e refletir sobre o desenvolvimento das propostas. Trata-se, portanto, de uma das ações mais importantes, pois é ao planejar em grupo que os futuros professores exercitam a organização do ensino

com foco na apropriação de conhecimentos teóricos pelos alunos. Nesse processo, o trabalho docente se estrutura de modo intencional e consciente (Moura et al., 2010; Libâneo, 2017), voltando-se para a construção de aprendizagens significativas.

Além disso, o planejamento compartilhado permite que haja uma troca entre os estagiários que, segundo Moura *et al.* (1999, p. 11) “vai muito além do saber fazer. Envolve tomada de decisão sobre objetivos educacionais e, sendo assim, implica compromisso e postura ética”. A atividade de planejar e as que dela decorrem assumem, portanto, um papel central na formação docente, não apenas no que diz respeito aos aspectos didático-pedagógicos, mas também às dimensões éticas e humanas da profissão.

Nesse contexto, o ato revela que a significação da docência se manifesta por meio da nova qualidade atribuída aos aspectos decorrentes do planejamento do ensino, isto é, por meio da valorização da criança no processo de aprendizagem, da apropriação dos conceitos por quem os ensina, da clareza nos objetivos das propostas e da compreensão de que a elaboração de Situações Desencadeadoras de Aprendizagem que mobilizam os estudantes para a apropriação dos conteúdos teóricos demanda intencionalidade.

7 Considerações finais

Na Teoria Histórico-Cultural, compreende-se que o processo de formação docente é um processo dialético, histórico e contínuo, que integra dimensões éticas, afetivas, sociais e políticas. Não se trata apenas da aprendizagem de aspectos técnicos e profissionais, mas também da constituição de um sujeito na atividade que realiza. Esse processo se dá entre o vir a ser professor e o tornar-se professor. A distinção entre esses dois estados está intrinsecamente vinculada ao sentido atribuído à docência, produzido na e pela atividade, como a concebe Leontiev (2021).

Os dados da pesquisa revelam que a significação da docência se manifesta quando os sujeitos são inseridos em espaços de aprendizagem estruturados intencionalmente, nos quais a organização do ensino constitui-se como motivação central da atividade docente, como o Clube de Matemática e Ciências. Esses espaços devem permitir que os futuros professores vivenciem a atividade teórica reflexiva atrelada à atividade prática transformadora, isto é, a práxis, por meio do ato de ensinar vinculado ao estudo teórico e à reflexão crítica sobre a própria prática.

A metodologia adotada no estudo permitiu apreender transformações nos modos de agir e de pensar dos sujeitos em formação, evidenciando que tais mudanças não podem ser compreendidas de forma descritiva ou superficial, mas exigem uma análise explicativa e historicamente situada, conforme propõe Vigotski (1991). Para tanto, os atos de significação foram utilizados como categoria analítica central, possibilitando identificar, nas experiências vividas, indícios reveladores de atribuição de sentido à docência.

As ações potencialmente formadoras analisadas, inspiradas em Gladcheff (2015), evidenciaram momentos formativos nos quais foram mobilizadas reflexões sobre o planejamento, a intencionalidade do ensino e a centralidade do aluno no processo educativo. Esses momentos expressam a transformação do motivo que orienta a atividade docente.

Entretanto, ainda que a significação se relacione a aspectos individuais, - como os motivos que mobilizam os futuros professores, os objetivos pessoais de cada integrante de um grupo e os sentidos atribuídos às suas próprias experiências pedagógicas -, o significado da docência também é construído coletivamente, por meio dos processos de comunicação (Leontiev, 1978). Logo, uma vez que a prática docente é desempenhada nas ações coletivas, a significação do ofício do professor também se mostra vinculada às relações estabelecidas entre os indivíduos envolvidos na atividade.

Esse movimento só pode ocorrer por meio da experiência, isto é, por meio daquilo que nos acontece, daquilo que nos afeta (Larrosa, 2002). É a experiência que nos permite a apropriação de saberes singulares, que influenciarão diretamente em nossa formação profissional e, sobretudo, em nossa formação humana. Assim, a atividade docente perpassa, obrigatoriamente, pela formação da personalidade, constituída pela apropriação dos conhecimentos humanos durante as relações sociais estabelecidas entre o sujeito (singular) e o gênero humano (coletivo). Essa é uma das maiores especificidades - e responsabilidades - do ofício da docência.

8 Referências

BIELLA, Marina S. *Ações formadoras e significação da docência na atividade de ensino*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2018.

CARAÇA, Bento de J. *Conceitos fundamentais da matemática*. Lisboa: Gradiva, 2000.

CARVALHO, José Sérgio F. de. A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática nos discursos educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, p. 307-322, 2011. Acesso em: 08/08/2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200003>.

CEDRO, Wellington L. *O espaço de aprendizagem e atividade de ensino: o clube de matemática*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004.

DAVIDOV, Vasily; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

GLADCHEFF, Ana Paula. *Ações de estudo em atividade de formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015.

GUIMARÃES, V. S. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional de professores. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006.

KOPNIN, Pavel V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e sobre o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, jan/mar, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/>. Acesso em: 09/08/2025.

LEONTIEV, Alexei N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexei N. *Actividad, conciencia, personalidad*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, Alexei N. *Atividade, consciência, personalidade*. Bauru: Mireveja, 2021.

LEONTIEV, Alexei N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hd8NXbRPrMqkY6JLMW3frDP/>. Acesso em: 09/08/2025.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

LOPES, Anemari R. L. V. *et al.* Trabalho coletivo e organização do ensino de matemática: princípios e práticas. *Zetetiké* – FE/UNICAMP & FEUFF, v. 24, n. 45, jan/abr-2016.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646526>.

Acesso em: 13/08/ 2025.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

MOURA, Manoel O. de; SFORNI, Marta S. de F.; LOPES, Anemari R. L. V. A objetivação do ensino e o desenvolvimento do modo geral da aprendizagem da atividade pedagógica. In: MOURA, Manoel O. de (org.). *Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

MOURA, Manoel O. de. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, Raquel L. L. (org.). *Trajetórias e perspectivas de formação de educadores*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

MOURA, Manoel O. de. *et al.* O estágio na formação compartilhada do professor: retratos de uma experiência. São Paulo: Faculdade de Educação, 1999.

MOURA, Manoel O. de *et al.* Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, 2010.

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114444012>. Acesso em: 10/08/2025.

MOURA, Manoel O. de *et al.* A Atividade Orientadora de Ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem. In: MOURA, M. O. de *et al.* *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Campinas: Autores Associados, 2016.

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido: março/2026

Aprovado: junho/2026